

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Jerusa Campelo de Freitas

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG: uma análise da
Heterogeneidade Discursiva, do/no e sobre o documento orientador Trilha do Saber**

Belo Horizonte - BH

2024

Jerusa Campelo de Freitas

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG: uma análise da
Heterogeneidade Discursiva, do/no e sobre o documento orientador Trilha do Saber**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET- MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa III: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo.

Belo Horizonte - BH

2024

F866e Freitas, Jerusa Campelo de
Educação integral no município de Contagem/MG: uma análise da heterogeneidade discursiva, do/no e sobre o documento orientador Trilha do Saber / Jerusa Campelo de Freitas. – 2024.
183 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Luciana Aparecida Silva de Azeredo.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Educação integral – Contagem (MG) – Teses. 2. Transdisciplinas – Contagem (MG) – Teses. 3. Complexidade (Filosofia) – Teses. 4. Análise do discurso – Teses. I. Azeredo, Luciana Aparecida Silva de. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.1108151



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Jerusa Campelo de Freitas

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG: uma
análise da Heterogeneidade Discursiva, do/no e sobre o documento orientador
Trilha do Saber**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 11 de abril de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO
Data: 11/04/2024 11:57:33-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida Silva de Azeredo – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA ADELIA DA COSTA
Data: 12/04/2024 16:47:20-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Adelia da Costa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
gov.br VIVIANE DINES DE OLIVEIRA RIBEIRO BARTHO
Data: 11/04/2024 13:23:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho
Instituto Federal de São Paulo

Dedico com imenso carinho e gratidão este trabalho ao meu filho Lorenzo, meu maior presente nesta vida terrena, a minha mãe Ita por ser a luz da minha vida, ao meu pai Emilio e aos meus familiares por estarem sempre presentes em minhas caminhadas... E a você, que como eu, acredita na força transformadora da Educação, meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar esta Dissertação de Mestrado, jamais poderia imaginar a jornada desafiadora e transformadora que estava prestes a empreender. Entretanto, cada passo foi marcado por aprendizado, superação e, acima de tudo, por uma imensa rede de apoio e amor que me sustentou em todos os momentos dessa jornada. Assim, permitam-me expressar minha gratidão, por cada ser que contribuiu para esta conquista.

A Deus, ser supremo que guia, guarda e ilumina meu caminho, gratidão! Às energias positivas e aos guias de luz que me cercam, gratidão! Minha fé, independentemente de religião, que tem sido meu esteio nesta vida terrena, gratidão!

A jornada nos últimos anos que repleta de desafios, mudanças, encontros e desencontros, mas que me tornaram o ser humano que sou hoje e que deseja continuar nesta evolução de alma, gratidão!

Minha mãe Ilta, luz da minha vida, meu alicerce, minha inspiração, meu porto seguro. Aquela que me motivou desde os primeiros anos de minha vida; que me levava debaixo de chuva para a escola no colo, porque eu não aceitava faltar; que fazia o possível e o impossível para que eu e meu irmão estudássemos; que me ensinou a gentileza e a humildade; essa fortaleza de mulher que em toda a sua essência é tão sensível e dedicada, e que eu tive o merecimento de ter em minha vida. Mamãe, essa e outras conquistas eu dedico a você, por isso minha eterna gratidão!

A meu filho Lorenzo, meu ‘grudinho’, meu chamego, meu ‘pretinho’. Seriam vários adjetivos e apelidos carinhosos que ‘mamis’ poderia citar... Meu amorzinho, por você ser minha fonte diária de amor, força, alegria, coragem, estímulo, carinho e vivacidade, minha gratidão!

Ao meu pai Emilio, pela acolhida nos momentos difíceis; que mesmo com toda sua rigidez me apresentou os caminhos éticos da vida, minha gratidão!

À minha família incrível, que me apoia incondicionalmente; meu irmão Cesar, minha cunhada Paula e minha sobrinha Geovanna por todo estímulo e encorajamento sempre, minha gratidão!

Às minhas dez tias: Maria, Selma (*In memoriam*), Lígia, Zélia, Diva, Consoli, Dilma, Edir, Vanilda e Cida; mulheres fortes, determinadas e resilientes, que por tantas vezes supriram a carência física e emocional de uma menina que se sentia feia, incapaz e rejeitada, minha gratidão!

A minha tia Dilma, cujo apoio e compreensão foram fundamentais em minha vida acadêmica; por sua grandiosidade de alma e de coração, minha gratidão!

Ao meu padrinho tio Herbert (*In memoriam*), que me oportunizou o contato com a arte, a cultura e a diversão; caminhos dos quais uma menina simples não teria acesso, e que hoje priorizo em minha vida pessoal, tanto quanto em minha prática profissional, fica a eterna gratidão!

As minhas amigas (os) loucos, não menos do que eu, e dos quais não citarei nomes para não correr o risco de esquecer ninguém, mas, vocês sabem que são vocês! Pela música, pelos encontros, pela companhia, pelo carnaval, pela parceria nas escolas, mas acima de tudo, por atravessarem essa jornada comigo me fazendo sorrir sempre, minha gratidão!

Aos professores e funcionários da Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); pelas aulas, pelos ensinamentos, pelas aprendizagens e por todo tempo que nos disponibilizaram, minha gratidão!

A minha orientadora Dra. Luciana Azeredo, por sua empatia, por sua gentileza, mas, acima de tudo, por sua paciência e perseverança para comigo, minha sempre gratidão!

Aos professores Dr. Cláudio Humberto Lessa, Dra. Maria Adélia da Costa e Dra. Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho, que gentilmente aceitaram o convite de fazer parte desta Banca, minha gratidão!

A escola pública, instituição da qual estudei todos os anos de minha vida. O lugar de onde vim, e do qual hoje estou e desejo continuar. E aos professores que foram meus guias neste caminho, minha gratidão!

E, a todos que, de alguma maneira, fizeram parte da minha trajetória...

O meu muito obrigado!

"[...] Aos que sonham,
porque é no sonho onde mora
o real mais profundo"

(Moreira, 2010, p.6).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado busca compreender como a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Contagem/MG aborda e propõe o conceito de Educação Integral de seus sujeitos educandos para os profissionais docentes desta rede, especificamente desde o início da pandemia da Covid-19, por meio da proposta educacional Trilha do Saber. A escolha deste tema surgiu da necessidade de responder ao questionamento que nos intrigava; como é proposto e abordado o conceito de Educação Integral? Assim, propusemos esta análise, a partir do documento Trilha do Saber, visto que este, elaborado no período pandêmico, continua sendo a maior referência da política educacional no município. Por meio da Análise do Discurso de vertente Franco-brasileira, e os construtos de Jacqueline Authier-Revuz almejamos compreender os efeitos de sentido e as Formações Discursivas (FD), a presença da Heterogeneidade Mostrada e Constitutiva, e as ideologias que atravessam a política educacional do Município de Contagem/MG, observando o Interdiscurso e a Memória Discursiva (MD) que emergem do/no e sobre o *corpora* discursivo em dois movimentos analíticos. No primeiro movimento, baseado na entrevista de apresentação sobre o Trilha do Saber, o *corpus* foi inteiramente transcrito e foram quantificados os usos dos pronomes pessoais “eu”, “nós”, “a gente” durante a entrevista. Em seguida, foram selecionados alguns Recortes Discursivos (RD) que continham essa classe gramatical, para que analisássemos a Heterogeneidade Discursiva presente no discurso. Assim, percebemos que as escolhas realizadas pelo enunciador; na reiteração dos pronomes, ou na tomada (in) consciente de suas palavras, evidenciam que seu discurso pode aspirar a uma representação mais abrangente, mas, preferencialmente, representa a ideologia à qual ele se filia podendo, assim, reverberar na construção de sentidos da política educacional do município. No segundo, por meio da materialidade linguística encontrada, selecionamos vários RD do/no Trilha do Saber. Assim, percebemos as diversas vozes e perspectivas ideológicas envolvidas em seu discurso, que contribuem para a construção de um panorama educacional multifacetado, com elementos que não convergem teoricamente e/ou mesmo a ausência de embasamento teórico destes. De modo elementar, a Educação Integral do município de Contagem/MG é almejada e orientada totalmente, a partir de princípios Transdisciplinares e não Interdisciplinares como é indicado no documento. O documento Trilha do Saber apresenta um caminho metodológico, centrado no preceito de Educação Integral, ou seja, uma Educação que integre. Contudo, parte desta integração encontra-se centrada apenas no sujeito educando e na Educação, sem considerar o importante papel do educador nesse processo. Acreditamos que se faz necessário ampliar esse diálogo, para um discurso de três vertentes, que são indissociáveis na proposta Holística e integrada: a Educação, o educador e o sujeito educando. Portanto, consideramos a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre as implicações da perspectiva trazida do/no e sobre o Trilha do Saber no fazer docente promovendo, assim, uma perspectiva mais alinhada às demandas educativas em Contagem/MG.

Palavras-chave: Educação Integral; Transdisciplinaridade; Complexidade; Heterogeneidade Discursiva.

ABSTRACT

This Master's dissertation seeks to understand how the Municipal Department of Education (Seduc) of Contagem/MG approaches and proposes the concept of Integral Education of its students to the teaching professionals of this network, specifically since the beginning of the Covid-19 pandemic, through the educational proposal Trilha do Saber. The choice of this topic arose from the need to answer the question that intrigued us: how is the concept of Integral Education proposed and approached? We therefore proposed this analysis based on the Trilha do Saber document, since it was drawn up during the pandemic and is still the main reference for educational policy in the municipality. Through French-Brazilian Discourse Analysis and the constructs of Jacqueline Authier-Revuz, we aim to understand the effects of meaning and Discursive Formations (DF), the presence of Displayed and Constitutive Heterogeneity, and the ideologies that run through the educational policy of the Municipality of Contagem/MG, observing the Interdiscourse and Discursive Memory (DM) that emerge from/in and on the discursive corpora in two analytical movements. In the first movement, based on the presentation interview about Trilha do Saber, the corpus was entirely transcribed and the uses of the personal pronouns "I", "we" and "us" during the interview were quantified. We then selected some Discursive Clippings (RD) that contained this grammatical class, so that we could analyse the Discursive Heterogeneity present in the discourse. Thus, we realised that the choices made by the enunciator, in the reiteration of pronouns, or in the (in)conscious use of his words, show that his discourse may aspire to a broader representation, but preferably represents the ideology to which he is affiliated and can thus reverberate in the construction of meanings of the municipality's educational policy. In the second, through the linguistic material found, we selected various RD from/in the Trilha do Saber. Thus, we realised the different voices and ideological perspectives involved in its discourse, which contribute to the construction of a multifaceted educational panorama, with elements that do not converge theoretically and/or even the absence of a theoretical basis for them. In an elementary way, Comprehensive Education in the municipality of Contagem/MG is aimed at and orientated entirely on the basis of Transdisciplinary principles and not Interdisciplinary, as indicated in the document. The Trilha do Saber document presents a methodological path centred on the precept of Integral Education, in other words, an education that integrates. However, part of this integration is centred only on the subject being educated and on Education, without considering the important role of the educator in this process. We believe it is necessary to broaden this dialogue to include a discourse on three aspects that are inseparable in the holistic and integrated proposal: education, the educator and the subject being educated. Therefore, we consider it necessary to take a critical and reflective look at the implications of the perspective brought by and about Trilha do Saber for teaching, thus promoting a perspective that is more in line with the educational demands in Contagem/MG.

Keywords: Integral Education; Transdisciplinarity; Complexity; Discursive Heterogeneity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Mandala da Política Educacional do Município de Contagem	131
Quadro 1 — Meta-síntese (revisão aberta de literatura).....	33
Quadro 2 — Compilado das principais regulamentações para o ensino online.....	70
Quadro 3 — Principais marcos e legislações educacionais para o ensino fundamental.	83
Quadro 4 — Procedimentos metodológicos para transcrição gráfica.	113
Quadro 5 — Descritivo do documento Trilha do Saber.	124
Tabela 1 — Busca ativa (ampla).....	30
Tabela 2 — Busca ativa (áreas de estudo).....	31
Tabela 3 — Quantitativo de matrículas escolares no município de Contagem/MG	81
Tabela 4 — Quantitativo de unidades escolares no município de Contagem/MG.....	81
Tabela 5 — Quantitativo de docentes no município Contagem/MG	81
Tabela 6 — Matrículas do Ensino Fundamental no Município de Contagem/MG em 2022 ..	90
Tabela 7 — Quantitativo de pronomes citados pelo enunciador durante a entrevista.....	111
Organograma 1 — Metodologia para o levantamento do Estado da Arte.....	29
Organograma 2 — Fases da Análise Discurso Francesa.....	94
Organograma 3 — Compilado da Heterogeneidade Mostrada e da Heterogeneidade Constitutiva proposta por Jacqueline Authier-Revuz (1990)	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Integrada
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Centro Educacional Elementar
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ET	Educação Tecnológica
EaD	Ensino a Distância
FALE/UFMG	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
FD	Formações Discursivas
GV	Ginásio Vocacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Memória Discursiva
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MAVE	Mostra Audiovisual Escolar
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSL	Partido Social Liberal
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

RD	Recortes Discursivos
RM	Região Metropolitana
RIMA	Relatórios de Impacto Ambiental
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG
SD	Sequências Discursivas
SINPRO/MG	Sindicato dos Professores de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Meu eu-docente	14
1.2 A pesquisa em si	19
1.3 Estado da arte	26
1.3.1 Busca ativa	30
1.3.2 Metanálise	31
1.3.3 Meta-síntese.....	32
1.3.4 Resultados	35
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE.....	39
2.1 A Educação em seus eixos de abordagem: uma breve reflexão	39
2.2 Por uma Educação que transforme	42
2.3 Educação Integral em tempo integral.....	47
2.4 Complexidade e Transdisciplinaridade	57
3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CONJUNTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL ...	65
3.1 Contexto sócio-histórico: cenários mundial e nacional	65
3.2 <i>Lócus</i> de pesquisa: a cidade de Contagem/MG e a política educacional do município	74
3.3 BNCC, legislações afins e o Trilha do Saber	82
4 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ANÁLISE DISCURSIVA.....	92
4.1 A base: Análise do Discurso de vertente franco-brasileira.....	92
4.2 Ferramenta teórico-analítica: Heterogeneidade Mostrada e Constitutiva	100
4.3 <i>Corpus</i> de pesquisa: Trilha do Saber, documento orientador para o planejamento de atividades remotas	107
4.3.1 Trilha do Saber: o discurso nas áudio-linhas.....	109
4.3.2 Análise discursiva: as heterogeneidades discursivas do/no Trilha do Saber	123
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	147
REFERÊNCIAS	151
ANEXO A — Recorte do corpus discursivo, documento Trilha do saber.....	164

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor sempre foi marcado por inúmeros revezes e desafios. Assim, de certo modo, o que observamos e vivenciamos nos anos da pandemia, em âmbito mundial, é que a única constante nesse processo é a mudança. Nessa perspectiva, o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem no processo educacional estão diretamente relacionados a aspectos tanto temporais quanto históricos e ideológicos de uma sociedade.

Uma das questões que emergiu, ou melhor, se intensificou no momento pandêmico foi à relacionada a um conhecimento que se constrói e se constitui em uma base curricular, norteadora do que é necessário ensinar e o que é preciso aprender, das competências e de seus componentes curriculares, pautados em legislações de âmbito federal ou mais restritas. Dito de outro modo, um planejamento pedagógico baseado em objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e não em objetivos de aprendizagem a partir do sujeito. Este e outros ‘entraves’ da Educação nunca se fizeram tão latentes, desde o processo de ruptura do paradigma educacional causado pela pandemia da Covid-19.

Assim, percebemos que aprendemos e, conseqüentemente, ensinamos a hegemonia do conhecimento científico como eixo de aprendizagem, um conhecimento curricular, muitas vezes, sem considerar a diversidade das relações, os necessários conhecimentos acadêmicos e a própria complexidade do sistema. De fato, o problema é o sistema ou como compreendemos esse sistema? Esta indagação não é a pergunta norteadora desta pesquisa, mas nos ajudou a refletir sobre os processos e problematizações que almejamos construir nesta investigação.

Assim, nosso objeto de pesquisa é a formação integral no município de Contagem-MG, e buscaremos por meio da análise do documento orientador Trilha do Saber e da entrevista sobre este, compreender como a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Contagem/MG aborda e propõe esse conceito para os profissionais docentes desta rede. Percebemos, também como parte integrante desta rede, que as formações discursivo-ideológicas, sempre estiveram em relações de inquietação, desconforto e reflexão, porém desde o início do período pandêmico, se intensificaram. E, se existe a necessidade da mudança no ensino, questionamo-nos de que forma é necessário mudar para ensinar.

Portanto, este estudo não se baseia somente na significância de uma pesquisa acadêmica de Mestrado, mas, sobretudo na real intenção de desnudar alguns dos anseios sobre o tema proposto, uma vez que a pesquisadora é parte do corpo docente da rede de Contagem/MG. Desse modo, propositadamente, apresentamos nossa introdução dividida em duas partes: 1) meu eu-docente, um pequeno memorial da pesquisadora; 2) apresentação de

nossa pesquisa. Acreditamos que, com a ordem proposta, nosso leitor possa compreender a relevância deste estudo para o meio acadêmico, bem como para a pesquisadora.

1.1 Meu eu-docente

Paro e penso na expressão metafórica “uma metamorfose ambulante”, referenciando um trecho da música do saudoso Raul Seixas, quando reflito sobre toda minha carreira profissional.

Minha primeira formação foi em Geografia e Análise Ambiental — Licenciatura e Bacharelado — um curso empolgante e que me deixou extremamente interessada na possibilidade de trabalhar no campo de pesquisas ambientais. Naquele momento da faculdade, excluía a possibilidade de lecionar ou atuar em qualquer área da Educação. Estudava didática e outros conteúdos relacionados à docência porque eram partes obrigatórias do currículo, pois meu campo de interesse sempre foi a Análise Ambiental. Executei os estágios obrigatórios na área, preferencialmente os que estavam ligados ao meu foco de atuação. Formei-me e, para minha decepção, o que havia disponível no mercado de trabalho era puramente o campo da docência.

Um pouco desapontada com o mercado de trabalho na área ambiental, pois percebia que eram muitos profissionais de diferentes formações atuando neste nicho, comecei a lecionar. Atuava em escolas estaduais, ministrando Geografia, meu conteúdo de formação, e conteúdos de minha área curricular, como Sociologia e História para alunos de nível Médio. Assim, sem muita perspectiva em longo prazo, resolvi que não ficaria no Brasil e fui morar em Londres/Inglaterra com minha irmã. Como todo e bom imigrante que se preze, executei trabalhos braçais, os quais me fizeram sentir falta de uma sala de aula, mas, aos poucos, fui me adaptando.

Com o tempo, comecei a trabalhar em uma casa como *housekeeper*¹, para uma tradicional família britânica: Collin Davi’s um renomado médico em Londres e Gina Davi’s uma ex-bailarina e seus três filhos, Alexander, Oliver e Sabrina. Juntamente com mais três babás, eu cuidava dos uniformes das crianças, organizava a casa e até passava as camisas do Dr. Collin, coisas que nunca tinha feito em minha vida! Minha mãe não acreditaria se visse! Entretanto, detalhes a parte dessa rotina, independentemente do trabalho que eu executasse nunca me senti tão acolhida e respeitada em nenhum outro emprego anteriormente. E algo me

¹ Segundo Cambridge Dictionary, empregada doméstica, governanta. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/housekeeper>. Acesso em: 03 mar. 2024.

marcou muito nos quase dois anos em que trabalhei nesta casa, pois *a priori* a vaga ofertada para mim seria de babá, mas como inicialmente meu inglês não era fluente, não consegui assumi-la, visto que não era possível lidar com a rotina diária das crianças, que era quase como um nado sincronizado, de tão regular e organizada.

E lembro-me claramente, no dia da entrevista ao final de todo um bate-papo regado a muitos sorrisos e gesticulações da minha parte, ver Gina constrangida em me oferecer à vaga de *housekeeper*. No dia, estava com minha cunhada que fazia as traduções, e ela me disse: “Jê, realmente para ser babá neste momento não daria, mas ela gostou tanto de você, que irá dispensar a ucraniana que trabalha na casa, mas está com vergonha de lhe oferecer essa vaga porque você é professora no seu país!” Essa frase me deu um choque de realidade. “Você é professora no seu país!” Aquilo me fez pensar tanto, questionar o que eu estava fazendo ali, depois de quatro anos de faculdade, me propondo a executar trabalhos domésticos, os quais eu nunca havia feito nem em minha própria casa. Poxa, como somos desvalorizados na nossa função de docência no Brasil. Fui me recordando das escolas em que havia trabalhado e quando alguém me perguntava o que eu fazia e dizia ser professora, era um olhar de ‘desdém’ como se não tivesse tido talento para fazer algo mais ‘importante’.

Acho que naquele momento, mesmo sem saber quanto tempo ficaria em Londres, ou se voltaria para o Brasil, e, se retomaria para minha carreira como docente decidi que; o que fosse fazer, sempre faria o melhor possível e tentaria dar o melhor de mim em tudo que executasse. Assim, passei quase dois anos trabalhando nesta casa como *housekeeper*, o inglês melhorou, mas, mesmo assim não quis mudar de função, me sentia tão respeitada, valorizada e cuidada pela família, era um sentimento de acolhida, que nunca tinha sentido em nenhuma escola em que até então tivesse lecionado. E mesmo depois de um tempo trabalhando nesta função, e ao longo de intermináveis conversas com Gina sobre o meu país, pois ela adorava ouvir e ficava curiosa com nossa rotina, ela ainda não compreendia como uma professora se propunha a sair do seu país para fazer os ditos trabalhos ‘braçais’.

Para um europeu e acredito que para outras nacionalidades também, esta compreensão é algo conflitante, pois a referência de ser um professor, para eles, é algo significativo, é uma função importante, de respeito, valorizada, reconhecida e, algumas vezes até bem remunerada, dentre diversos outros adjetivos ou expressões positivas que poderia utilizar, mas, em nosso país, por que não pode ser assim também? Abro uma pausa e deixamos este questionamento para outro momento, visto que este debate seria longo e, para quem é professor/professora, em geral, no Brasil sabe bem sobre o que estou falando.

Assim, passados dois anos de boas vivências em Londres e excelentes viagens pelo continente europeu e norte da África, com salário de *housekeeper*, retornei ao Brasil. E retornei decidida que me dedicaria com mais afinco à Educação, pois se fora do meu país de origem reconheciam tanto valor na minha profissão, por que eu também não poderia? Contudo, ao retornar tive a oportunidade de trabalhar na área ambiental por meio de consultorias, elaborando Relatórios de Impacto Ambiental (RIMA) para a implantação de hidrelétricas.

Concomitante a tão sonhada atuação na área ambiental, retomei também o trabalho da docência com o conteúdo de Geografia na Rede Municipal de Contagem/MG. Creio que foi neste momento da minha vida que o eu-docente realmente apareceu. Apaixonei-me completamente pela Geografia e pela possibilidade de lecionar. Deixei a área do Bacharelado para atuar completamente na Licenciatura, tornando-me realmente uma professora de Geografia.

Comecei a perceber o quanto me sentia feliz em estar em uma sala de aula, mesmo com todas as adversidades que nós, professores, sabemos que temos de enfrentar no dia a dia. Encantava-me e ainda me encanto com a possibilidade que temos na docência, de ser um agente de mudança na vida de uma pessoa. E, como docente, gosto de ensinar, de falar e de estar com pessoas, mas nunca fui uma professora ‘tradicional’, como é denominado no meio escolar, pois não consigo lecionar meu conteúdo de modo restrito, sem conectá-lo a outras áreas do conhecimento, ou seja, procuro adotar uma postura transdisciplinar.

Depois de um tempo atuando na rede pública, fui, então, convidada a lecionar no CEI (Centro de Educação Integrada), na regional Ressaca em Contagem/MG, um amplo e moderno espaço que foi executado, com base no modelo Finlandês de Educação. Trabalhava a Geografia da forma que sempre enxerguei os conteúdos, de modo prático e conectado, tentando trazer sentido e significância para a aprendizagem. Elaborava projetos interdisciplinares, pois tínhamos a premissa desse tipo de trabalho nesta escola.

Contudo, durante esse percurso, surgiu a pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19). A partir deste momento, março de 2020, tivemos o rompimento de todo um paradigma na Educação. Eu como muitos outros professores, me senti deslocada, perdida e vulnerável, pois, além de uma pandemia sem precedentes, ainda houve outras infelizes situações, nesse mesmo período em minha vida. Período este que foi muito turbulento e, durante o qual, por diversas vezes, pensei que não conseguiria voltar a trabalhar porque vinha à depressão e as crises de ansiedade chegavam fortes. Nesses momentos, eu rezava. Rezava muito, e pedia a Deus que conduzisse minha vida, para que eu tivesse tranquilidade e

discernimento para lidar com minhas dificuldades e minhas limitações. E a resposta vinha como uma energia grandiosa que me tranquilizava e lá no íntimo dos meus pensamentos eu sentia: ‘vai ficar tudo bem!’

Hoje, recordo, com graça e gratidão, o período de isolamento social. Não sei como conseguia intercalar meus choros angustiantes, com horas sentadas estudando. Penso como a vida é dinâmica e surpreendente, inconscientemente, tudo o que fiz após esse período, foi se encaixando sem que eu planejasse. E, acredito que, para além de ensinar conteúdos, o professor é uma figura estimuladora de outros olhares, de outros saberes, e, sobretudo, do auxílio à compreensão do estudante sobre si próprio, como sujeito de múltiplas potencialidades. E, nesse momento, após idas e vindas profissionais, posso afirmar, que o meu eu-docente nunca se sentiu tão realizado, pois amo o que faço.

Posso dizer também, que a pandemia foi um ‘divisor de águas’, tanto para minha vida pessoal quanto para a profissional. E, com quase 17 anos de formada e há praticamente 13 anos lecionando o conteúdo de Geografia, resolvo novamente mudar de área. Como há um tempo, tinha feito minha segunda licenciatura em Letras com habilitação em Português e em Inglês, para ‘aproveitar’ o conhecimento do idioma que havia aprendido no exterior, decidi que queria lecionar Inglês. Passei no primeiro concurso que fiz na área e, hoje, sou professora efetiva de Língua Inglesa na prefeitura de Contagem/MG.

O primeiro ano em que lecionei o conteúdo de Língua Inglesa foi em 2022, atuando nos 8º e 9º anos, na Escola Municipal Coronel Antônio Augusto Diniz Costa, localizada no bairro Bernardo Monteiro em Contagem/MG. E foi duplamente difícil. Primeiro, pelo fato de ser o início de minha carreira como professora de língua estrangeira, pois, embora acredite que tenho bom domínio da didática de uma sala de aula, após 13 anos de efetivo trabalho com a Geografia, tive bastante dificuldade para motivar os estudantes.

Percebi certa peculiaridade no ensino do conteúdo de Inglês em escolas públicas, que não ocorria no ensino de Geografia: a aprendizagem do idioma é vista como desnecessária ou pouco eficaz pelos próprios estudantes. E a segunda dificuldade foi o novo perfil dos estudantes em sala no momento do retorno ao ensino presencial, após a pandemia. Deparei-me com estudantes em diferentes situações emocionais e psicológicas; muitos deprimidos, com dificuldade de socialização entre seus pares, agressivos e com uso excessivo do celular nas aulas.

Não foi fácil, mas decidi que este era o campo em que queria atuar e gostaria de fazê-lo da melhor forma possível. Diante disso, ciente de que, durante a pandemia, o celular foi a única porta de acesso virtual para a escola para a maioria dos estudantes, resolvi usar essa

prática a meu favor. Assim, elaborei um projeto intitulado “Caiu na rede é peixe?”, por meio do qual trabalhei práticas de letramento crítico em meios digitais, com meus estudantes dentro do conteúdo de Língua Inglesa, fruto do fato de estar cursando uma Especialização em Linguagens, Tecnologias e Educação pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Meu principal objetivo foi promover a autonomia e o senso crítico dos estudantes em relação aos letramentos digitais por eles praticados dentro ou fora da sala de aula, principalmente via *smartphones*. Desde então, venho estabelecendo essa conexão tecnológica em minhas aulas e tudo tem fluído de forma mais positiva.

Atualmente, leciono pela manhã na mesma escola em que iniciei e fui convidada a assumir o conteúdo de Língua Inglesa para os 5º, 6º e 7º anos, como forma de tentar fazer um direcionamento da aprendizagem para os anos iniciais. Como citei anteriormente, gosto de lecionar ‘fora da caixa’, pois acredito que consigo despertar o interesse dos meus estudantes de forma mais efetiva. E, neste segundo ano de exercício, reconheço que os desafios ainda continuam, como a defasagem de conteúdo causada pela pandemia e, principalmente, a falta de entusiasmo e de motivação dos estudantes em aprender um idioma. Novamente, tenho procurado investir em novas metodologias para motivá-los.

Ademais, no período da tarde, desenvolvo o projeto de Tutoria para 30 estudantes em situação de vulnerabilidade social, da mesma escola em que atuo pela manhã. Este projeto é um programa de Educação Integral e integrada. Trata-se de um dos segmentos da proposta da atual gestão municipal, nomeada como “Escola Viva”. Na Tutoria, o professor é reconhecido como tutor; nomenclatura estabelecida e reconhecida pela própria Prefeitura de Contagem, por acreditar que este termo seja algo que remeta à personalização do atendimento aos estudantes.

Desse modo, o trabalho do tutor não é baseado somente em conteúdos conceituais, mas também em conteúdos procedimentais e atitudinais, o que se espera que resulte em um maior engajamento da aprendizagem formal curricular. Dessa maneira, despertar habilidades, reforçar a autoestima e promover o protagonismo dos estudantes é premissa fundamental nessa atuação. Nessa perspectiva, utilizando uma abordagem transdisciplinar, venho elaborando propostas pedagógicas diversificadas, com foco em outra característica dos estudantes: a comportamental.

Consequentemente, ensinar, para mim, significa ajudar estudantes a desenvolver suas capacidades intelectual e reflexiva na diversidade do mundo moderno, na qual estão inseridos, juntamente com toda a complexidade dos problemas tanto sociopolíticos quanto econômicos, que são inerentes à condição humana. Outro ponto que acho importante nas relações de ensino

e de aprendizagem é o diálogo. É necessário dialogar com as emoções, estabelecer o convívio afetivo, que conecta educador e educando; mas que, muitas vezes, passa por uma linha tênue e melindrosa.

Assim, como relatado anteriormente, acredito nessa forma de trabalho, em uma formação educacional integral e integradora, baseada em uma abordagem transdisciplinar. E penso como é surpreendente o campo educacional, pois hoje temos acesso a novas metodologias, formas de trabalho reconhecidamente inovadoras, mas, percebo que em meu fazer docente eu as executava, de modo instintivo, porém sem que tivessem certas nomenclaturas, advindas do campo teórico.

Partindo dessa premissa, ao retornar para a atividade docente como professora efetiva da rede de Contagem/MG, deparo-me com toda uma política educacional direcionada, coincidentemente e, à primeira vista, para o que realmente acredito na prática do ensino e da aprendizagem. E, por isso, o documento Trilha do Saber, uma diretriz de trabalho para todos os professores desta rede, o que obviamente me inclui, despertaram meu interesse. Isso me deixa mais instigada e estimulada à pesquisa, pois acredito ser uma possibilidade de ampliação deste campo de estudos. Ademais, contribuirá com outros fazeres docentes, de colegas de profissão. Conjuntamente, compreendo que a complexidade do pensamento no mundo atual não aceita ideias reducionistas, não admite um mundo fechado, em que haja uma verdade única e absoluta.

Assim, tendo apresentado de forma sucinta minha trajetória profissional, na qual se encontra o ponto de partida do estudo aqui proposto, a seguir, apresentaremos a pesquisa em si, em linhas gerais, como forma de fazermos a introdução à temática.

1.2 A pesquisa em si

Ao longo da história humana, guerras, revoluções e pandemias transformaram o mundo ou, de certo modo, aceleraram processos que já estavam em curso. Desde os primeiros meses do ano de 2020, todos nós, vivenciamos uma grave crise sanitária, em escala global, que assolou países de diferentes continentes, sem distinção, países desenvolvidos, emergentes ou subdesenvolvidos, preparados ou não para enfrentar a pandemia causada pelo novo Coronavírus, a Covid-19 (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2021).

Após a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, iniciamos um período conturbado na Educação, pois não sabíamos ao certo como caminhar nesse processo. E, em 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei Federal Nº 14.040, que estabeleceu normas

educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020).

Assim, como forma de tentar amenizar as perdas educacionais e propor uma forma de trabalho que mais se ajustasse ao momento, a Prefeitura Municipal de Contagem-MG, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) e a Subsecretaria de Ensino do município, elaborou o Trilha do Saber, um documento orientador para o planejamento de atividades remotas. Este documento contém 68 páginas, divididas em cinco partes, que tentam contemplar a Educação Básica do município — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) — e que, segundo a Secretária de Educação Telma Fernanda Ribeiro e o Subsecretário de Ensino Anderson Cunha Santos, tem como objetivo:

Assegurar os princípios da formação integral dos sujeitos educandos garantindo a autonomia das escolas e respeitando as práticas pedagógicas das equipes gestoras pedagogas e pedagogos, professoras e professores e demais profissionais das instituições da Rede Municipal de Ensino (Trilha do Saber, 2021, p.5).

Assim sendo, os objetivos propostos no/pelo Trilha do Saber, feito, *a priori*, para o período de suspensão das aulas presenciais, é parte da principal proposta de trabalho desta atual gestão (desde 2021) da Prefeita Marília Campos², para a Educação no Município de Contagem, na qual “tendo como foco das ações educativas o sujeito, busca-se a promoção de uma Educação que contemple o desenvolvimento integral dos estudantes” (Educativo, 2020, p. 6). Assim, constitui-se parte do Referencial Curricular³ de Contagem, baseado em uma ‘formação integral dos sujeitos’⁴, inseridos em uma compreensão global e complexa do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, este projeto, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET), à linha de pesquisa III: Processos formativos na Educação Profissional e Tecnológica, abarca concepções de Educação Tecnológica (ET) que estão além da mera compreensão do senso comum. Dessa maneira, este programa tem como objetivo formar pesquisadores e profissionais capacitados para desenvolver estudos avançados e

² Filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e militante deste, desde a década de 1980. Atual mandato: 1º de janeiro de 2021 a 31 de dezembro de 2024. Disponível em: <http://www.mariliacampos.com.br/perfil>. Acesso em: 30 abr. 2023.

³ O Referencial Curricular de Contagem é um documento que estabelece objetivos, conteúdos e metodologias para o ensino no município. Sua última atualização data de 2018, sendo uma construção coletiva feita com a colaboração de educadores, especialistas e outros profissionais da área. Disponível em: <http://programadeformacao.contagem.mg.gov.br/referenciais-curriculares/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

⁴ Caracteriza-se por uma Educação que ocorre em todos os espaços, tempos e grupos sociais e que possui em seu bojo uma visão dos processos educativos para além do desenvolvimento cognitivo e da instrução formativa. Ou seja, uma Educação que busca promover sociabilização, desenvolvimento humano mais completo e melhoria na qualidade de vida dos sujeitos (Ferreira *et al.*, 2022).

inovadores na área da Educação Tecnológica, considerando os impactos das tecnologias, em seus diversos níveis conceituais no processo educacional.

Portanto, o Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG oportuniza o aprofundamento de conhecimentos da área que trazem a interseção entre Educação e tecnologia, com uma formação abrangente atendendo, assim, as possíveis demandas da contemporaneidade, oriundas de áreas intrinsecamente conectadas. E, para que tenhamos consciência desta amplitude, as abordagens do Filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005) serão fundantes para este entendimento, pois visam enriquecer o campo pedagógico com conceitos que permitem uma compreensão crítica da tecnologia e sua relação com a Educação, e, consequentemente as correlações com este estudo.

Segundo Álvaro Vieira Pinto em Silva (2013) o poder da sociedade contemporânea, frequentemente, está vinculado ao ‘poder tecnológico’ ou à *expertise* no sistema técnico. Isso marca como a tecnologia se tornou uma ferramenta poderosa, que influencia profundamente vários aspectos da vida em sociedade, exigindo uma reflexão contínua e crítica sobre seus efeitos e os possíveis significados que esta agrega. Ainda para o autor, a tecnologia é uma expressão da atividade humana, especialmente na produção de métodos e artefatos. Implica em limitações, visto que o ser humano é muito mais do que apenas um criador de ferramentas e métodos tecnológicos (Freitas, 2006; Silva, 2013).

E nesse ponto, a Educação desempenha um papel crucial na condução de uma compreensão equilibrada da tecnologia, não apenas focando em suas capacidades técnicas, mas, também examinando criticamente seus impactos sociais, culturais e éticos integrando, assim, a tecnologia de forma responsável ao contexto educacional e na sociedade em geral.

De acordo com Vieira Pinto (2005) e Silva (2013) o conceito de tecnologia, permite explorar a essência da técnica, o significativo papel que desempenha na sociedade e as razões subjacentes às transformações históricas. Para os autores, entender a tecnologia não é apenas identificar o que ela faz, mas, sim questionar seu significado e suas implicações mais amplas nos diversos níveis de sua possível abordagem. Tal ação é crucial para o campo pedagógico, pois a tecnologia é analisada não apenas como ferramenta educacional, mas como um fenômeno cultural, social e político que molda e é moldado pela própria sociedade.

Para Vieira Pinto (2005) outro ponto necessário a ser esclarecido é a tecnologia e a técnica; duas terminologias que se conectam, o que torna necessária sua diferenciação para uma dialética crítica do conhecimento. Para o autor, a técnica faz parte do processo de humanização, é uma ação intencional criada pelo homem, a partir de sua capacidade de apreensão das propriedades objetivas das coisas, visto que o homem se humaniza para

produzir a si mesmo. Assim, a técnica é vista como um ato produtivo que justifica a instituição de um campo do conhecimento específico (Freitas, 2006).

Vieira Pinto (2005) propõe que a ciência da técnica pode ser denominada tecnologia, unificando as reflexões dispersas sobre os modos de produção e estabelecendo uma base teórica para o estudo crítico (Silva, 2013). Além disso, Vieira Pinto (2005) diferencia a técnica da máquina, argumentando que a primeira é o ato humano de produzir, enquanto a segunda é a corporificação física dessa técnica. Ele enfatiza que a técnica não se limita à execução mecânica, mas envolve um processo criativo e uma capacidade humana de projetar e transformar o ambiente. Essa distinção permite a compreensão da técnica como um objeto reflexivo e teórico, essencial para evitar visões fragmentadas e pessoais sobre seu papel na sociedade.

Já a tecnologia não é um produto da ciência, ela é a própria ciência. Nesse contexto, a tecnologia é a ciência que produz a técnica, e a técnica é tudo aquilo que é criado (Vieira Pinto, 2005). Ainda em consonância, são destacados pelo autor quatro conceitos principais desse termo tecnologia (Silva, 2013): A tecnologia como epistemologia da técnica; situa-se como uma atividade humana subordinada a outras dimensões da vida, implica entender a tecnologia não apenas como um conjunto de ferramentas, mas como parte integrante do processo mais amplo de transformação e criação cultural. A tecnologia como sinônimo de técnica; em um sentido mais frequente e usual, nesta concepção, a tecnologia é frequentemente confundida com técnica, em uma visão simplista e cotidiana em que não há necessidade de precisão conceitual.

A tecnologia como o conjunto das técnicas; neste a tecnologia é vista como todas as técnicas disponíveis em uma sociedade em determinada época, o que pode levar à perda da clareza conceitual e à adoção de modelos tecnológicos de regiões mais desenvolvidas como padrão universal (Vieira Pinto, 2005; Silva, 2013). E por fim, a ideologia da tecnologia. Neste, Vieira Pinto (2005) alerta para o perigo das ideologizações da tecnologia, em que ela é vista como uma entidade autônoma e superior, desvinculada das dimensões éticas, culturais e humanas, determinando as práticas educacionais sem considerar suas implicações mais amplas.

Dessa maneira, tais conceitos permitem uma compreensão multifacetada das diferentes abordagens sobre o papel e significado da tecnologia na sociedade e na Educação, e suas diferentes abordagens no meio acadêmico. Portanto, a ET não pode ser vinculada apenas ao senso comum, de conceitos ou estudos do que é restritamente eletrônico, moderno ou digital, pois o processo tecnológico pode ser reconhecido como um fenômeno social total, visto que

são resultantes de processos históricos coletivos (Vieira Pinto, 2005).

Desse modo, compreender os diversos processos formativos baseados em certas técnicas e tecnologias, implementadas na Educação, torna-se essencial para que possamos compreender as mudanças que se fazem presentes, em todo um macro contexto educacional, e, também no micro, como é o caso deste estudo, que investiga o Trilha do Saber, produto da rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Contagem/MG. Nessa conjuntura, a consciência crítica e a relação do trabalho proposto surgem da necessidade, de ampliar as indagações e as teorias e suas correlações com o cenário educacional atual.

Acreditamos que a Educação e a tecnologia, a partir do exposto acima, estão intrinsicamente conectadas e podem contribuir também, com o desenvolvimento curricular do Ensino Médio Técnico da FUNEC no município. Tais conexões são fundamentais para fortalecer uma Educação técnica, resultando em um ensino mais qualificado, alinhado com as demandas de trabalho do mercado, com as expectativas dos estudantes e os possíveis anseios dos profissionais docentes. Outro ponto a ser problematizado nesta perspectiva, da conexão entre a Educação e a tecnologia no Ensino Médio Técnico da FUNEC, deve ser feito a partir de uma perspectiva crítica, considerando a lógica neoliberal e capitalista que permeia muitas iniciativas educacionais contemporâneas.

A introdução da tecnologia no processo educacional, embora potencialmente benéfica, pode instrumentalizar a Educação, reduzindo seu papel meramente à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e integral. Essa visão instrumental da Educação é criticada, principalmente, por Paulo Freire, que via a Educação como um processo de conscientização e libertação (Freire, 2014a, 2014b). Além disso, a mercantilização da Educação por meio da tecnologia pode gerar dependência de grandes corporações, intensificando uma Educação direcionada para empresas privadas do seguimento. Isso reforça a desigualdade de acesso, uma vez que estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos podem ter menos acesso a dispositivos tecnológicos e à internet ampliando, assim, a lacuna digital e o acesso a uma Educação de qualidade, pois a lógica neoliberal, ao promover uma visão meritocrática, ignora essas disparidades estruturais.

Ademais, a introdução de tecnologias requer formação contínua dos professores, que, sob a lógica neoliberal, muitas vezes são sobrecarregados sem o suporte necessário. O desenvolvimento curricular influenciado pela tecnologia tende a priorizar conteúdos relacionados às demandas do mercado, negligenciando disciplinas que promovam o pensamento crítico e a cidadania. Por fim, a excessiva ênfase na tecnologia pode desumanizar o processo educativo, transformando a interação entre professor e estudante em algo mediado

por máquinas e algoritmos, sem valorizar a dimensão humana e relacional da Educação, em que o diálogo e a empatia são fundamentais para o aprendizado significativo.

Dessa maneira, sabemos que a Educação e suas interseções, são um processo complexo e que materializar em forma de documento premissas para ‘o fazer’ educacional de todo um município é algo bastante audaz. Ademais, em especial no contexto da docência em escolas públicas, foco desta pesquisa, torna-se evidente a necessidade de adotar uma abordagem metodológica que não se limite apenas aos conteúdos curriculares formais, mas buscar, principalmente, uma perspectiva transdisciplinar na formação dos estudantes, ou seja, uma formação integral que abrange diversos aspectos. No entanto, existem algumas dificuldades para que se lecionem a partir dessa abordagem, dentre elas o entendimento do conceito de integralidade na Educação, visto que existem diversos direcionamentos nessa perspectiva.

Outro ponto a se considerar é que a aplicabilidade dessa forma de trabalho exige do profissional docente um olhar mais abrangente, uma ação mais coletiva e um ensino menos tradicional. E, segundo Richards e Rodgers (2001), ao citarmos um ensino de metodologias menos tradicionais consideramos, principalmente, no campo de Estudo das Linguagens, o ‘engessamento’ deste ensino, pois métodos tradicionais são extraídos de um conjunto de circunstâncias e, portanto, não podem se encaixar em situações diferentes. Consequentemente, traz, também, uma percepção de aprendizagem receptivo-passiva, pois enfatizam fenômenos para conceitos idealizados, ignorando as demais variáveis do sujeito (Richards e Rodgers, 2001).

E Educação, na perspectiva por nós aqui adotada, é fundamentada na valorização da heterogeneidade e requer uma pedagogia complexa. Segundo o autor Kumaravadivelu (2001), esse tipo de abordagem pode ser dividido em três etapas distintas, que são reconhecidas, por ele, como pedagogia pós-método.

A primeira etapa é a pedagogia da particularidade, que envolve o ensino de conteúdos relevantes e significativos para o grupo específico de alunos, levando em consideração suas particularidades linguísticas e socioculturais. Nesse sentido, é importante adaptar os objetivos educacionais de acordo com a realidade dos estudantes, para que sejam abordados temas pertinentes a eles.

A segunda etapa é a pedagogia da praticidade, que busca integrar os conteúdos teóricos de forma prática e aplicável. Isso significa que os conhecimentos adquiridos em sala de aula devem ter uma conexão clara com a vida cotidiana dos estudantes, permitindo que eles compreendam a utilidade e relevância do que estão aprendendo.

E, por fim, a terceira etapa é a pedagogia da possibilidade, que aborda as relações de poder presentes na Educação. Isso envolve a percepção do indivíduo em relação à sua realidade sociopolítica e o reconhecimento de sua auto identidade. É importante promover a construção da subjetividade deste estudante, permitindo que eles enxerguem suas próprias possibilidades e capacidades.

Em suma, trazemos a abordagem de Kumaravadivelu (2001) em sua pedagogia pós-método, pensada para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, para uma perspectiva mais ampla dentro da Educação, visto que seus eixos de abordagem valorizam a particularidade dos estudantes, integram à prática e promovem a consciência das relações de poder e o desenvolvimento de sua auto identidade, na busca por criar um ambiente educacional, em qualquer área, mais significativo e relevante para este sujeito educando.

Portanto, partindo do exposto sobre Educação e processos formativos imbricados, surge a pergunta norteadora deste trabalho: como a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Contagem/MG, por meio do documento Trilha do Saber, aborda e propõe o conceito de Educação Integral para seus sujeitos educandos?

Assim, para desenvolver nossa pesquisa e alcançar o principal objetivo desta proposta, utilizamos como *corpora* de análise o documento Trilha do Saber, especificamente a parte 1 que se refere: marcos legais para o ensino remoto, concepção da política educacional e proposta curricular, e, também a entrevista de apresentação sobre o documento.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Contagem/MG aborda e propõe o conceito de Educação Integral de seus sujeitos educandos para os profissionais docentes desta rede, especificamente desde o início da pandemia da Covid-19, feito por meio da proposta educacional Trilha do Saber.

Para o alcance de nosso principal objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Levantar os efeitos de sentido de formação integral na proposta educacional Trilha do Saber, que emergem na/pela materialidade linguística, bem como as Formações Discursivas (FD) às quais tais efeitos se filiam.
- Apontar nos efeitos de sentido e as Formações Discursivas levantadas, a presença da Heterogeneidade Mostrada e da Heterogeneidade Constitutiva, e de ideologias que atravessam a política educacional do Município de Contagem/MG, observando o Interdiscurso / e a Memória Discursiva que os *corpora* evocam.

- Sinalizar possíveis implicações em/para o fazer docente no município de Contagem/MG, por meio da problematização e da reflexão sobre Educação Integral e suas correlações com o conceito de Transdisciplinaridade, com base nos estudos teórico-metodológicos elencados e na análise dos *corpora*.

No que tange à estrutura, este estudo é composto por seções fundamentais, que nortearão a organização da pesquisa. Inicialmente, encontra-se a ‘Introdução’, em que apresentamos o ‘Meu eu docente’ seguido da ‘pesquisa em si’, que apresenta o tema, o contexto e a relevância do estudo, além de estabelecer os objetivos e a pergunta de pesquisa. Na sequência, apresentamos o ‘Estado da Arte’ que fornece um panorama do conhecimento existente e se subdivide em etapas: Busca ativa, Metanálise, Meta-síntese e Resultados. Logo, iniciamos no Capítulo1: ‘Educação Integral, Complexidade e Transdisciplinaridade’, composto por suas subseções, em que conceituamos a fundamentação teórica de nosso estudo, com as principais concepções e teorias a cerca dos temas-eixo, para embasar nossa análise de *corpora*.

O Capítulo 2: ‘Condições de produção e conjuntura político-educacional’, e suas subseções são apresentadas como forma de traçar um panorama do contexto educacional, sócio e histórico do município de Contagem/MG e as legislações correlatas à sua política educacional. Sequencialmente, o Capítulo 3: ‘Ferramentas teórico-metodológicas e a Análise Discursiva’, apresenta etapas cruciais de nosso estudo, em que é feita uma abordagem sistêmica de nossa análise de *corpora*, relativo aos Recortes Discursivos, como forma de garantir validade, confiabilidade e objetividade na análise. E por fim as ‘Considerações finais’ no qual sinalizamos possíveis implicações em/para o fazer docente no município de Contagem/MG, a partir da análise de *corpora*. Tendo esboçado a pesquisa em linhas gerais, na seção seguinte, apresentamos o estado da arte, uma revisão de literatura como forma de fornecer uma perspectiva atualizada abordando, assim, as bibliografias mais relevantes sobre a área em que estamos desenvolvendo o estudo.

1.3 Estado da arte

Segundo diversos autores, como Mercadante (2011), Bento (2012), Brizola (2016), Carvalho (2019), que versam sobre o tema, o Estado da Arte é uma etapa crucial, pois fornece a base teórica e conceitual necessária para a pesquisa, além de ajudar a identificar lacunas e questões em aberto que a pesquisa em desenvolvimento busca abordar.

Isso posto, este Estado da Arte foi dividido em seis etapas — 1ª etapa: seleção de plataformas, 2ª etapa: definição do período de análise, 3ª etapa: estabelecimento do escopo de pesquisa, 4ª etapa: busca ativa, 5ª etapa: Metanálise, 6ª etapa: Meta-síntese — para que conseguíssemos realizar um levantamento bibliográfico que trouxesse maior precisão e transparência dos resultados, visto que nossa pesquisa se insere no amplo e diversificado campo da Educação.

Torna-se necessário destacar também, que em nossa pesquisa trazemos especificamente o Estado da Arte e não o Estado do Conhecimento, muito embora em algumas pesquisas estes termos sejam utilizados como sinônimos, nesta nós os diferenciamos. Segundo Silva (*et al.*, 2020), o Estado do Conhecimento é uma busca abrangente, é o levantamento de tudo que se sabe sobre a temática pesquisada, ou seja, o conhecimento que foi acumulado ao longo do tempo. O Estado do Conhecimento inclui o Estado da Arte, mas não se limita por si só a ele. E o Estado da Arte, nossa proposta nesta pesquisa, traz um recorte temporal bem delimitado de busca.

Dessa maneira, faremos a contextualização do nosso problema de pesquisa, por meio do Estado da Arte, como forma de identificar na literatura levantada essas possíveis lacunas em pesquisas sobre a Educação no Município de Contagem/MG, que é o ponto focal de nossa dissertação. E, para que pudéssemos compilar nosso referencial teórico de modo eficaz, utilizamos uma abordagem sistêmica e organizada para o levantamento do Estado da Arte.

Nosso ponto de partida foi primeiramente a escolha de quais e quantas plataformas de busca seriam utilizadas. Existem vários tipos de repositórios e/ou plataformas, que podem ser institucionais, mantidos por universidades e instituições de pesquisa, ou mesmo temáticos que se concentram em uma área específica do conhecimento. Seu acesso pode ser aberto, permitindo que qualquer pessoa faça a busca e acesse o conteúdo gratuitamente, enquanto outros podem exigir uma assinatura paga como forma de disponibilizar recursos adicionais, ferramentas de análise, dentre outros recursos (Azoubel, 2019).

Optamos pela escolha de duas bases de buscas: o Google Acadêmico e Academia.edu. Esta opção se deu por serem bases que oferecem opções práticas e didáticas para os filtros de busca; como estatísticas de leitura, acesso a textos completos, possibilidade de integração com outras ferramentas, recursos gratuitos e, principalmente, uma base de dados bastante abrangente que inclui artigos científicos, dissertações, teses, livros, dentre outros tipos de bibliografias. E, para que houvesse uma análise mais aprofundada, contextualizada dentro de um período específico, fizemos um recorte temporal de 10 anos, como forma de trazer clareza, relevância e precisão para a busca.

Após essas definições, fizemos a escolha do escopo de revisão definindo as palavras-chaves e/ou termos considerados indispensáveis para o estudo. Esta escolha é uma etapa fundamental para o levantamento do Estado da Arte, pois só assim conseguimos direcionar e identificar nossa base de dados. Portanto, para que pudéssemos estratificar nossa busca ativa, foi feito o escalonamento dos termos escolhidos que foram divididos a partir de macrocampos conceituais: Formação Integral, Trilha do Saber, Análise do Discurso Francesa, Educação Integral e Transdisciplinaridade na Educação.

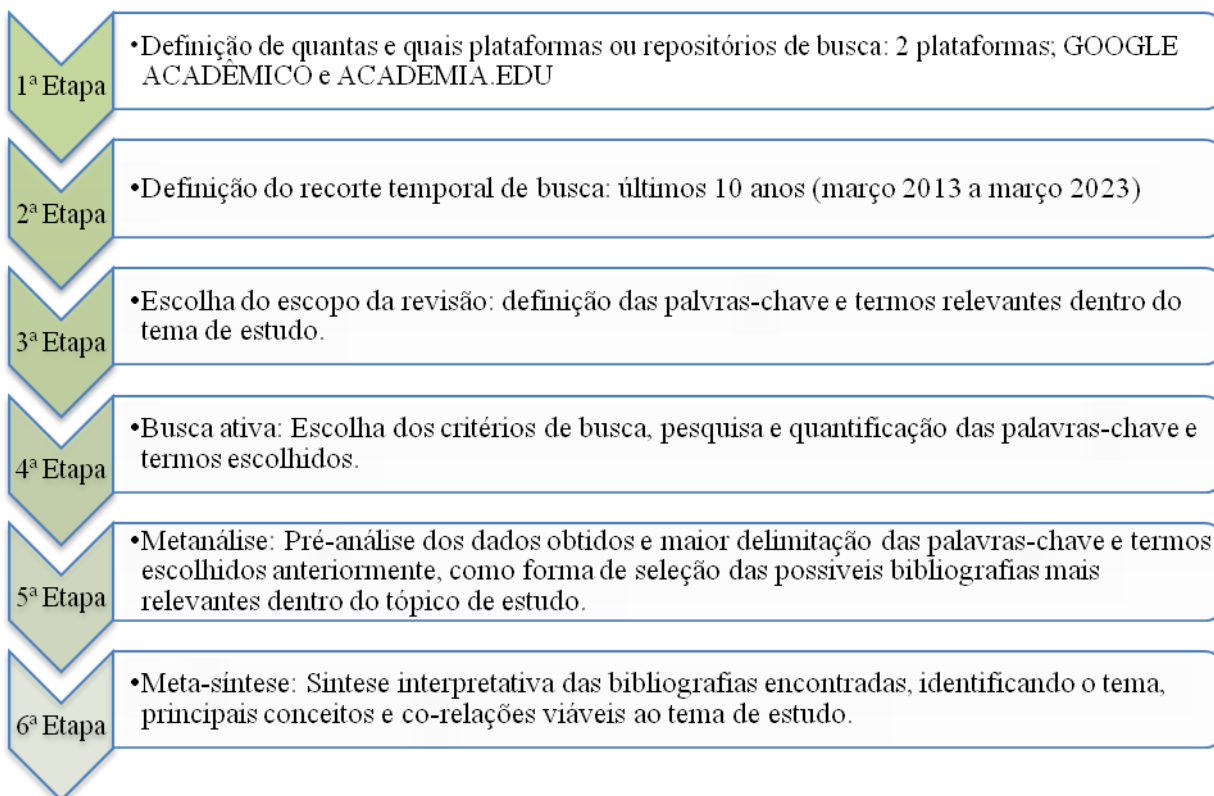
Estes termos, foram pesquisados nas duas plataformas já mencionadas, no período de 2013 a 2023, em qualquer idioma e a inclusão de todos os tipos de publicações. Por meio dessa divisão, conseguimos visualizar melhor a quantificação de cada tema eixo de pesquisa, e observamos que houve um número demasiadamente alto de publicações encontradas.

Na sequência, fizemos nossa Metanálise; etapa em que saímos da generalização de alguns termos escolhidos anteriormente, para uma maior delimitação do campo de estudos. Foram utilizados operadores booleanos⁵ para refinar a pesquisa. Na sequência, foi aplicado o marcador “AND” para encontrar trabalhos que atendam a várias condições, simultaneamente, dos termos buscados. Como citado anteriormente, devido ao grande fluxo de publicações, refinamos ainda mais nossa busca.

Utilizamos as mesmas plataformas, o mesmo recorte temporal (2013 a 2023), porém, nesta etapa selecionamos apenas bibliografias em nosso idioma de origem, português, e especificamos para trabalhos do tipo artigos acadêmicos, dissertações e teses. Nessa última etapa quantitativa, tabulamos as bibliografias encontradas pelo refinamento de busca, como forma de identificar o tema, os principais conceitos e as correlações dessas bibliografias com nossa abordagem de estudo.

A seguir, resumimos as etapas de nossa metodologia de busca, detalhada anteriormente, por meio do organograma abaixo:

⁵“Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas.” Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#:~:text=Os%20Operadores%20Booleanos%20atuam%20como,sejam%20escritos%20em%20letras%20mai%C3%BAsculas> Acesso em: 09 set. 2023.

Organograma 1— Metodologia para o levantamento do Estado da Arte.

Fonte: Organograma elaborado pela autora com base em Carvalho (2019).

1.3.1 Busca ativa

Para maior clareza e delimitação da busca ativa, dividimos os termos ou palavras-chave por áreas conceituais específicas, partindo de um macrocampo conceitual. E a cada avanço de busca, houve a delimitação desses termos.

Tabela 1 — Busca ativa (ampla).

Termos ou palavras-chave	GOOGLE ACADÊMICO *Período: 2013 a 2023 *Em qualquer idioma *Todos os tipos de publicações	ACADÊMIA. EDU *Período: 2013 a 2023 *Em qualquer idioma *Todos os tipos de publicações
Formação integral	32.100	114
Formação integral “AND” sujeitos educandos	16.800	9.693
Formação integral de sujeitos educandos “AND” Contagem/MG	445	22
Trilha do Saber	16.200	695
Trilha do Saber “AND” Contagem/MG	219	61
Trilha do Saber em Contagem/MG “AND” pós- pandemia	54	77
Análise do Discurso Francesa	19.100	23.276
Análise do Discurso Francesa “AND” Authier-Revuz	2.090	1.318
Análise do Discurso Francesa Authier-Revuz “AND” heterogeneidade no discurso	1.570	203
Heterogeneidade discursiva “AND” Educação de Contagem/MG	93	814
Educação Integral	104.000	360
Educação Integral “AND” Educação integrada	17.200	42.853
Educação Integral “AND” Educação integrada no município de Contagem/MG	486	482
Transdisciplinaridade na Educação	15.900	12.614
Transdisciplinaridade “AND” Educação no município de Contagem/MG	56	755

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Azoubel (2019).

Como pode ser verificado no quadro acima, existe um grande fluxo de publicações, o que torna completamente inviável a devida verificação das bibliografias. Assim, a fim de direcionar ainda mais essa busca, selecionamos o quantitativo dos termos ou palavras-chave encontrados, por área de estudo.

Tabela 2 — Busca ativa (áreas de estudo)

Termos ou palavras-chave	GOOGLE ACADÊMICO *Período: 2013 a 2023 *Em qualquer idioma *Todos os tipos de publicações	ACADÊMIA. EDU *Período: 2013 a 2023 *Em qualquer idioma *Todos os tipos de publicações
Formação integral de sujeitos educandos “AND” Contagem/MG.	445	22
Trilha do Saber em Contagem/MG “AND” pós-pandemia.	54	77
Heterogeneidade discursiva “AND” Educação de Contagem/MG.	93	814
Educação Integral “AND” Educação integrada no município de Contagem/MG.	486	482
Transdisciplinaridade “AND” Educação no município de Contagem/MG.	56	755

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Azoubel (2019).

1.3.2 Metanálise

A partir da busca ativa nas plataformas selecionadas, etapa anterior a esta, observamos que o número de publicações encontradas foi demasiadamente grande, o que impossibilitaria a correta verificação individual e o próprio levantamento efetivo das bibliografias adequadas. Desse modo, optamos por utilizar a Metanálise (Carvalho, 2019), que nos permitiu obter uma visão geral e quantitativa mais refinada dos estudos, fornecendo uma estimativa mais efetiva e de maior consistência para nosso referencial teórico. Para este procedimento, mantivemos o período temporal, porém delimitamos os critérios de busca para idioma específico e trabalhos no formato apenas de artigos científicos, dissertações e teses.

Tabela 3- Metanálise (refinamento de busca)

Termos ou palavras-chave	GOOGLE ACADÊMICO *Período: 2013 a 2023 *Idioma Português *Artigos, dissertações, teses.	ACADÊMIA. EDU *Período: 2013 a 2023 *Idioma Português *Artigos, dissertações, teses.
Formação integral de sujeitos educandos “AND” Contagem/MG.	2	0
Trilha do Saber em Contagem/MG “AND” pós-pandemia.	1	2
Heterogeneidade discursiva “AND” Educação de Contagem/MG.	0	3
Educação Integral “AND” Educação integrada no município de Contagem/MG.	4	1
Transdisciplinaridade “AND” Educação no município de Contagem/MG.	0	0

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Carvalho (2019).

1.3.3 Meta-síntese

A partir do levantamento dos dados da etapa anterior, a Metanálise, observamos que o número de publicações reduziu drasticamente, quando delimitados os termos de referência para busca. Desse modo, com o quantitativo reduzido em ambas às plataformas, Google Acadêmico e Acadêmia.edu, realizamos a Meta-síntese; uma revisão sistemática da literatura encontrada, identificando em cada bibliografia os principais conceitos e correlações viáveis ao nosso tema de estudo.

Quadro 1 — Meta-síntese (revisão aberta de literatura).

Termos ou palavras-chave	Título	Referência	Plataforma	Tipo
Formação integral de sujeitos educandos “AND” Contagem/MG (2 resultados)	Estudos sobre o ensino e aprendizagem de conceitos em eletroquímica: uma revisão	DE OLIVEIRA VIEIRA, Danielle et al. Estudos sobre o ensino e aprendizagem de conceitos em eletroquímica: uma revisão. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista-ENCITEC , v. 11, n. 1, p. 172-188, 2021.	Google Acadêmico	Artigo
	Estudos sobre percepção ambiental no Brasil: uma revisão	DE BARROS SANTOS, Leonardo et al. Estudos sobre percepção ambiental no Brasil: uma revisão. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) , v. 17, n. 3, p. 131-148, 2022.	Google Acadêmico	Artigo
Termos ou palavras-chave	Título	Referência	Plataforma	Tipo
Trilha do Saber em Contagem/MG “AND” pós-pandemia (3 resultados)	Estudos sobre percepção ambiental no Brasil: uma revisão	DE BARROS SANTOS, Leonardo et al. Estudos sobre percepção ambiental no Brasil: uma revisão. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) , v. 17, n. 3, p. 131-148, 2022.	Google Acadêmico	Artigo
	Justiça restaurativa comunitária: análise de efetividade a partir do programa conjunto da ONU em Contagem-MG	DE CARVALHO ARAUJO, Mayara. Justiça restaurativa comunitária: análise de efetividade a partir do Programa Conjunto da ONU em Contagem-MG. 2019.	Academia.edu	Tese
	Letramentos em perspectiva histórica: do império da escrita aos sonhos do pós-pandemia	GONÇALVES CORRÊA, Manoel Luiz. LETRAMENTOS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: DO IMPÉRIO DA ESCRITA AOS SONHOS DO PÓS-PANDEMIA. <i>Muiraquitã</i> , 2022, 1.1.	Academia.edu	Artigo
Termos ou palavras-chave	Título	Referência	Plataforma	Tipo
Heterogeneidad	A contagem discursiva:	LOURENÇO, Rogério. A		Artigo

e discursiva “AND” Educação de Contagem/MG (3 resultados)	uma análise dos enunciados de provas de Matemática	contagem discursiva: uma análise dos enunciados de provas de matemática. <i>Revista Linguística</i> , 11.2.	Academia. edu	
	Língua, fotografia e produção discursiva do espaço urbano: a heterogeneidade no imaginário do município de Uberlândia	MENDONÇA, Welton Pereira de et al. Língua, fotografia e produção discursiva do espaço urbano: a heterogeneidade no imaginário do município de Uberlândia. 2021.	Academia. edu	Disserta ção
	Heterogeneidade espacial e temporal em um fragmento de floresta estacional em Lavras, MG	MACHADO, Evandro Luiz Mendonça. Heterogeneidade espacial e temporal em um fragmento de floresta estacional em Lavras, MG. <i>Biota Neotropica</i> , 2006, 6.2.	Academia. edu	Artigo
Termos ou palavras-chave	Título	Referência	Plataforma	Tipo
Educação Integral “AND” Educação integrada no município de Contagem/MG (5 resultados)	Educação Integral: Educação ambiental e sustentabilidade no município de Araraquara/SP	MASCIOLI, Dilene Aparecida Amicci. Educação Integral: Educação Ambiental e Sustentabilidade no município de Araraquara/SP. Educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições. Editora Athena, 2022.	Academia. edu	Artigo
	A matemática financeira nos mestrados profissionais em ensino: uma revisão da literatura	DE JESUS LUDITK, Willian Aparecido et al. A Matemática Financeira nos Mestrados Profissionais em Ensino: uma revisão da Literatura. <i>Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática</i> , v. 3, n. 3, 2020.	Google Acadêmico	Artigo
	O conteúdo de genética e as experiências didáticas relatadas na literatura uma revisão sistemática dos trabalhos do ENPEC	ROSA, Isabela Santos Correia; DE ALMEIDA, Rosiléia Oliveira. O conteúdo de genética e as experiências didáticas relatadas na literatura: uma revisão sistemática dos trabalhos do ENPEC. <i>Alexandria</i> :	Google Acadêmico	Artigo

		Revista de Educação em Ciência e Tecnologia , v. 14, n. 2, p. 245-270, 2021.		
	Estudos sobre percepção ambiental no Brasil: uma revisão	DE BARROS SANTOS, Leonardo et al. Estudos sobre percepção ambiental no Brasil: uma revisão. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA) , v. 17, n. 3, p. 131-148, 2022.	Google Acadêmico	Artigo
	Vínculo nos grupos de promoção à saúde: uma revisão sistematizada da literatura	VASCONCELOS, Clivia Beltrame et al. Vínculo nos grupos de promoção à saúde: uma revisão sistematizada da literatura. 2016.	Google Acadêmico	Dissertação

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em Carvalho (2019).

1.3.4 Resultados

Torna-se interessante percebermos como um processo de busca, nesse caso, o levantamento que fizemos, pode ser antagônico. Partindo de uma lógica de pesquisa, sabemos que a todo o momento as plataformas ou repositórios estão sendo alimentados por literaturas das mais diversas áreas, e de diferentes temas. Pensando nisso, é feito todo um alinhamento de busca, para que se consiga paralisar momentaneamente essa marcha e, assim, condensar o que possivelmente será necessário de ser consultado como banco de dados para estudos e referências. O que se evidenciou em nossa última etapa de análise é que as bibliografias filtradas não abordaram diretamente nossos temas escolhidos, trouxeram sim alguns conceitos importantes, porém nenhuma correlação direta com o tema proposto nesta dissertação.

Como forma de endossar a narrativa acima utilizamos, em conjunto, as tabelas feitas na Metanálise e na Meta-síntese (Carvalho, 2019) detalhando de modo sistemático os campos conceituais encontrados na busca. Lançamos os mesmos termos buscados, o quantitativo encontrado e os possíveis ‘aproveitamentos’ da literatura. Desse modo, como nosso processo de busca foi detalhadamente tabulado em etapas, consequentemente, nos trouxe maior visibilidade das literaturas encontradas. No Quadro 1 — Meta-síntese (revisão aberta de literatura), estão expostas todas as informações básicas de cada bibliografia encontrada. Assim, como pode ser verificada por meio desta tabela, grande parte desta literatura não se ‘encaixa’ em nosso escopo de busca, seja pela ausência de informações teóricas essenciais ou

mesmo a inadequação dos estudos encontrados para o tópico de nossa pesquisa.

Cabe mencionar que tal escassez de estudos sobre o objeto de estudos desta pesquisa, especificamente o Trilha do Saber e comentários decorrentes, possivelmente se deva a fatos como o pouco tempo de existência do referido documento; de sua existência, a princípio, ser vinculada apenas ao período pandêmico; de ser um documento com um recorte geográfico bem específico, pois trata da Educação somente no município de Contagem/MG. Dessa maneira, decorre também a importância de problematizá-lo, visto que continua sendo parte dos documentos norteadores da Educação em Contagem-MG.

Devido à extensão de nosso estudo e a seu foco específico, faremos a contextualização apenas das literaturas que vão de algum modo, ao encontro de nossa temática. Abaixo, seguindo a mesma lógica de sistematização feita anteriormente, especificaremos cada tópico e essas literaturas relevantes.

- **Formação integral de sujeitos educandos “AND” Contagem/MG.** Neste tópico encontramos 2 bibliografias, porém ambos os estudos não possuem congruência teórica com nossa pesquisa, pois são abordagens em campos teóricos muito distintos que não se vinculam a perspectiva conceitual que buscamos.
- **Trilha do Saber em Contagem/MG “AND” pós-pandemia.** Neste tópico encontramos 3 bibliografias, porém apenas uma vai ao encontro das teorias que abordamos, o artigo intitulado *Letramentos em Perspectiva Histórica: do Império da Escrita aos Sonhos do Pós-pandemia*. Este artigo nos trouxe uma perspectiva teórica interessante, pois trabalha com conceitos também discutidos em nossa temática, dentro da Análise do Discurso, como a produção de sentidos e o discurso em si. No artigo, é proposta uma análise do ensino que se baseia na diversificação e integração de habilidades de letramento, com ênfase especial na interação entre letramentos e significado, em que são investigadas algumas dessas práticas educacionais, que foram impulsionadas pelo surgimento da pandemia da Covid-19 em março de 2020, levando ao ensino a distância. O autor faz uma análise da relação entre linguagem e discurso, abordando-a do ponto de vista da construção do significado. Assim, o cerne deste artigo reside na compreensão de que a linguagem verbal se materializa por meio da interconexão entre língua e discurso, respalda pelas teorias de Pêcheux que são uma importante contribuição a nossa pesquisa.
- **Heterogeneidade discursiva “AND” Educação de Contagem/MG.** Neste tópico encontramos 3 bibliografias, porém apenas duas vão ao encontro das teorias que adotamos. O primeiro trabalho, *A Contagem Discursiva: Uma Análise dos Enunciados de*

Provas de Matemática, mesmo não sendo do mesmo campo de abordagem, traz uma perspectiva interessante sobre a língua e o discurso feitos em provas da área da matemática. Na perspectiva deste artigo, pode-se sustentar a ideia de que uma dimensão discursiva está presente em todas as operações numéricas, da mesma forma que em todo discurso existem sistemas de organização e valorização. Nesse contexto, segundo o autor, isso fica evidente quando consideramos que tanto o conhecimento linguístico quanto o matemático representam práticas históricas na maneira como as palavras são quantificadas, ora como narrativas, ora como valores numéricos. Assim, teorias da linguística de efeito verbal ou não verbal, trazidas principalmente por Orlandi e outros preceitos do discurso propostos por Pêcheux, são importantes contribuições que agregam a nossa linha de pesquisa.

O segundo trabalho, *Língua, Fotografia e Produção Discursiva do Espaço Urbano: A Heterogeneidade no Imaginário do Município de Uberlândia*, uma dissertação de mestrado, traz as Formações Imaginárias e ideológicas por meio de imagens, agregando também a perspectiva da heterogeneidade discursiva e o funcionamento do discurso em um espaço urbano. Aborda-se a compreensão de que o domínio do imaginário é intrínseco ao processo de funcionamento da linguagem. Em outras palavras, o imaginário surge e evolui em conjunto com o uso da linguagem, moldado pela história individual de cada sujeito, que está repleta de contradições, equívocos e omissões. Segundo o autor, a esfera do discurso político está intrinsecamente ligada à interpretação do espaço urbano, uma vez que essa interpretação é uma construção dos sujeitos ao longo da história. No entanto, essa construção não é transparente para eles, pois é influenciada tanto pelo imaginário quanto pelo contexto político que a permeia. Assim, a construção trazida nessa dissertação, sob a perspectiva da Análise do Discurso, é um auxílio teórico relevante, visto que postulados pautados em Orlandi e Pêcheux também permeiam nosso trabalho.

- **Educação Integral “AND” Educação integrada no município de Contagem/MG.** Neste tópico encontramos 5 bibliografias, porém nenhuma vai ao encontro das teorias que abordamos, pois são pesquisas em campos teóricos muito distintos que não se vinculam a perspectiva conceitual que buscamos.
- **Transdisciplinaridade “AND” Educação no município de Contagem/MG.** Neste tópico não foi encontrada nenhuma bibliografia.

Assim, por meio do processo metodológico, executado em seis etapas, conseguimos organizar um levantamento bibliográfico com maior precisão e clareza dos resultados. O processo de estratificação foi necessário devido ao grande número de referências encontradas, pois, como citamos inicialmente neste capítulo, nosso ponto focal de pesquisa parte do tema Educação, um grande e diversificado campo de busca e estudos. Constatamos, portanto, em nossa busca, que dispomos de materialidade bibliográfica para o suporte conceitual de nosso estudo, no que tange ao campo das teorias ampliadas, ou seja, conceitos basilares que irão trazer a sustentação de nossas análises, e encontrados em pesquisas, por vezes, com temas bastante distintos ao nosso.

No entanto, de acordo com a sistematização de busca nas plataformas escolhidas, feitas por meio desta delimitação de termos ou palavras-chave, com o intuito de trazer alguma referência mais específica, que nos mostrasse ou exemplificasse similaridades no estudo que propomos, constatamos que não há ainda nenhum tipo de pesquisa ou estudo neste mesmo seguimento. Acreditamos, como já mencionado, que a falta de pesquisas prévias na área se é devido à natureza emergente de nosso tema, que trata de um assunto atual, e que tem como *corpus* de análise um documento recente e de alcance local, que ainda não foi explorado em sua totalidade.

Portanto, interpelar a Educação Integral no Município de Contagem/MG e analisar o documento orientador Trilha do Saber se mostrou como uma abordagem inédita no seguimento educacional, o que evidencia, a nosso ver, a relevância e a singularidade das análises que propomos executar, pois se trata de um tema vigente, latente e controverso, que faz parte de toda a política pública educacional de um município mineiro. Desse modo, esperamos que este estudo ajude a preencher uma lacuna do conhecimento fornecendo, assim, uma significativa contribuição para o campo de estudos educacional e para a atuação docente.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais conceitos, teorias e conteúdos relevantes, que fundamentam o tema de nosso estudo, com o intuito de fazer a correta abordagem do tema proposto e construir uma proposta de análise que compreenda, reflita e problematize as questões suscitadas nesta dissertação. Para tal, dividimos este capítulo em cinco principais subtítulos, que se complementam a cada seção em uma construção dialética.

Assim, iniciamos com: A Educação em seus eixos de abordagem: uma breve reflexão; como o título sugere, nesta parte são feitas algumas ponderações sobre o que consideramos de fato Educação e a real amplitude deste termo. Seguindo esta lógica, apresentamos a segunda seção: Por uma Educação que transforme, em que trazemos a concepção de Educação em seus conceituais teóricos, a partir de vários pensadores da área, de acordo com a abordagem a qual este estudo se filia e do qual partilhamos nesta pesquisa.

Sob um terceiro tópico: Educação Integral em sua gênese; adentramos a historicidade do contexto educacional em suas primícias de formação, até especificamente nosso tema central, a Educação Integral. A quarta seção: Educação Integral em tempo integral; nesta é feita a abordagem do uso das terminologias, suas principais matrizes teóricas e suas complementariedades. Nosso quinto e último tópico teórico é a abordagem destes dois grandes campos do conhecimento: Complexidade e Transdisciplinaridade, apresentando sua correlação com a temática anterior a partir da busca pela superação da fragmentação do conhecimento no processo educacional.

2.1 A Educação em seus eixos de abordagem: uma breve reflexão

Iniciamos nosso capítulo teórico, com certa licença poética, encabeçando a abordagem de um tema que consideramos extremamente legítimo, inquieto, espontâneo e generoso; a Educação. Quando pensamos em Educação, de modo popular, fazemos referência a tudo que pode, deve ou deveria ser dito e/ou aprendido por uma pessoa. De alguma maneira, sistematizamos a Educação de modo intrínseco ao ser humano, a partir do instante que trazemos essa temática para os momentos mais corriqueiros da nossa vida, de forma tão natural, que, muitas vezes, não nos damos conta disso. Bons exemplos dessa compreensão, que estamos abordando neste primeiro momento, são falas como: “você não tem Educação?” “Educação vem de casa!”, “Educação não tem preço!”, e tantas outras célebres frases que poderíamos citar.

Mas, o que é Educação de fato? Como a abordamos ou como nos inserimos em seus vários processos, etapas, conceitos, nomenclaturas, ou eixos de abordagem? Assim, o que gostaríamos de trazer neste primeiro momento, além da parte conceitual formal, é a reflexão de que a Educação ocorre em diferentes contextos, sejam eles formais ou informais e desempenham papel essencial na vida dos sujeitos, seja na formação do caráter, seja nos modos de conduta individual ou coletiva, ou mesmo no fomento da cidadania em sociedade. Assim, a partir de vários olhares para a Educação, em que poderíamos citar renomados autores que discorrem sobre o tema, optamos por trazer a perspectiva de Brandão (1985), quando este em seu livro *O que é Educação?* discorre sobre seu alcance.

Ela existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de “ser mulher” ali. Existe quando o pai ensina o filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar (Brandão, 1985, p.26).

Dessa maneira, como no trecho acima, é necessário destacar a contextualização da Educação como um processo social, histórico, cultural e cronológico no decurso educativo em sociedade, pois ela não pode e não deve ser desvinculada da realidade vivida pelos sujeitos, que necessitam de uma construção coletiva do conhecimento. A Educação, portanto, dentre suas teorias, ideias, concepções e vertentes é um grande campo de discussões e até polêmicas, visto que não é uma prática simplista ou tampouco linear. A dita Educação ou mesmo o processo educacional envolve não somente o fazer presente, mas as influências que foram trazidas de tempos passados, de diferentes civilizações e, também, aquilo que se prospecta no futuro, abordando questões éticas, científicas, artísticas e filosóficas (Brandão, 1985).

E em busca de respostas mais assertivas, é importante analisar como os processos educativos se desenvolveram e mudaram ao longo dos séculos, impulsionados pelo tempo, pelo espaço e pelos interesses do Estado, até chegarmos aos parâmetros atuais. Assim, de acordo com Santos (2021a), o que poderia ser considerado uma escola, na sociedade antiga, em suas primícias, era um espaço, um local para a livre reflexão, fundamentado em histórias, ritos de passagem, lendas, mitos e tradições da humanidade, e, assim “[...] desde tempos imemoriais, as sociedades se preocupam em formar pessoas, repassar conhecimentos, preservar sua cultura, a linguagem e seus hábitos. Foi com esse processo que os humanos construíram civilizações” (Santos, 2021a, p.13).

Civilizações que se ergueram embasadas em organização e hierarquia, pautadas no conhecimento e na necessidade que se fazia para a época. Na Antiguidade, destacamos a Grécia⁶ clássica, séculos V e IV a.C., que trouxe grande supremacia cultural, política e econômica em relação a outras sociedades do mesmo período (Santos, 2021a). Nas sociedades antigas, a Grécia clássica foi responsável por proporcionar um profundo debate, marcando suas influências no campo cultural, filosófico e educacional, influenciando até hoje as construções políticas, sociais e educacionais da sociedade moderna (Santos, 2021a). E, ainda, segundo Jaeger (2001), “Não é possível descrever em poucas palavras a posição revolucionária e solidária da Grécia na história da Educação humana [...]” (Jaeger, 2001, p.7).

Assim, com a pergunta instigadora que abre esta seção, sobre o que é Educação, referenciamos seu conceito na perspectiva trazida por suas origens na Grécia antiga, com o surgimento da palavra *Paideia*, um ideal de Educação que buscava o desenvolvimento integral, incluindo aspectos morais, éticos e intelectuais do ser humano. Uma Educação completa, abrangente na intenção da completude do indivíduo (Jaeger, 2001). Contudo, de acordo com Fonseca (1998), o termo

[...] não tem uma tradução tão simples (ou aparentemente tão simples): ele não significa, como vulgarmente se traduz, apenas Educação. Significa muito mais que isso, aglutinando termos tais como cultura, instrução, formação... Aliás, entre os Gregos, desde o seu surgimento, a palavra *Paideia* foi cobrindo um campo cada vez mais vasto de significados. O termo começa a ser utilizado no sec. IV a. c. e, nessa altura, tão somente, começa por significar a criação dos meninos. Mas o seu significado depressa se alarga passando a designar não só o processo educativo, mas também o conteúdo e o produto desse processo (Fonseca, 1998, p.18).

Nesse sentido, com o tempo, as várias civilizações passaram a conceber sua forma de Educação, direcionando-a conforme seus interesses e a categorização social dentre os sujeitos. Desse modo, com a ampliação de impérios, guerras e revoluções eminentes, a Educação e seu espaço para difusão da reflexão e da aprendizagem, começaram a ser oportunizados para apenas uma seleta parte da população (Santos, 2021a). Assim, o arquétipo de Educação clássica concebida como *Paideia*, frequentemente destinada a jovens do sexo masculino, começa a ter novos direcionamentos, nesse sentido, “Somos, então, forçosamente levados a concluir que uma história da Educação, com sentido e significado para nós, na nossa realidade educativa atual, começa na Grécia, porque é com os gregos que, autenticamente, o problema

⁶“A Grécia foi o berço da cultura, da civilização e da Educação ocidentais. O desenvolvimento cultural dos gregos, com sua visão universal e reflexão sobre o mundo e a existência, produziu uma maneira original de lidar com a Educação, cuja ênfase era dada na formação integral, que consistia na integração entre cultura e sociedade. Essa concepção gerou o conceito de *paideia*, que exprimia um ideal de formação integral, humanística” (Gadotti, 2006 apud Santos 2021a, p.17).

educativo se põe ou é entre eles que a Educação se põe como problema” (Fonseca, 1998, p. 2).

Dessa maneira, o local concebido para a livre reflexão começa a se tornar apenas um espaço para uma minoria grega, filhos de famílias abastadas, em que os mais favorecidos de uma sociedade tinham acesso a esse sistema educacional, pois grande parte do contingente populacional da época, a classe menos favorecida, quando tinha acesso a Educação, esta era imposta, limitada e obrigatória, direcionada a escravos e a combatentes de guerra (Jaeger, 2001). Percebemos então, como o processo de estratificação social, vem se impondo ao longo dos séculos, limitando e direcionando certas camadas da sociedade e, conforme corrobora Aranha (2006) “[...] à grande maioria da população eram negados não apenas o acesso aos cargos, mas também, e principalmente, o saber e a Educação formal” (Aranha, 2006, p. 45).

Nesse viés, esse modelo educacional influenciou significativamente a compreensão ocidental da Educação por séculos, e muitos elementos desse sistema são ainda visíveis em instituições educacionais contemporâneas. Isso posto, para que consigamos compreender e fazer as análises necessárias em nosso estudo, de modo mais propositivo, nas próximas sessões, faremos a abordagem do conceito Educação, de acordo com as vertentes educacionais e os processos educativos nos quais nossa pesquisa transita. No entanto, entendemos que o conceito Educação não seja algo que possa ser fragmentado e puramente sistematizado em sessões específicas, mas, para um maior delineamento conceitual, o faremos nesta etapa.

2.2 Por uma Educação que transforme

A Educação, principalmente no pós-pandemia, tornou-se o posto-chave para entendermos os vários contextos em que vive a sociedade do século XXI, inserida na contemporaneidade de seus problemas, de seus processos, de suas escolhas, de suas falhas e de seus propósitos. Nessa perspectiva, pode-se considerar a Educação como um processo amplo, contínuo, temporal e complexo. Desse modo, a partir de nossa real condição na Educação pública atual, de estudos fragmentados e dúvidas pedagógicas, resquícios deixados por uma pandemia sem precedentes em nosso contexto nacional, necessitamos refletir sobre a Educação que temos, a que perpetuamos e a que queremos.

E para que possamos desenvolver esta pesquisa, entre os aspectos abordados e pressupostos esperados nesta investigação, torna-se importante aprofundarmos ainda mais a compreensão sobre o que é a Educação. Contudo, não uma Educação teórica, engessada e restrita a moldes curriculares, mas uma Educação crítica, reflexiva e transformadora como forma de pensar e problematizar seu real significado e amplitude, pois:

Concebida como *formação*, a Educação pressupõe o saber e o conhecimento: evidentemente, só se pode ensinar o que se sabe. Do ponto de vista de uma lógica da transformação, ao contrário, "o que se sabe" é precisamente o que deve ser superado, problematizado (Rocha, 2016, p. 7).

Uma Educação que transforme, e que ao longo dos séculos evoluiu e se desenvolveu gradativamente, agregando teorias de diversos pensadores, educadores e filósofos, que basicamente evidenciaram ideias de que a Educação poderia mudar os indivíduos trazendo, assim, um grande progresso humano e social (Scocuglia, 2018).

Segundo Santos (2021a) principalmente ao longo do século XX, movimentos de Educação para adultos, Educação inclusiva e a expansão do acesso à Educação em todo o mundo reforçaram a percepção de que a Educação desempenhava um papel crucial na transformação pessoal e social na contemporaneidade. Assim, a ideia de uma Educação como força transformadora é o resultado de uma evolução que ao longo do tempo foi moldada por importantes pensadores e movimentos sociais, que reconheceram o potencial positivo da Educação nas vidas das pessoas.

E, partindo dessa lógica de educar para transformar e libertar, não há como iniciarmos nossa explanação sem partirmos do reconhecidamente patrono da Educação brasileira, Paulo Freire⁷. Sua visão de Educação é profundamente baseada em uma abordagem progressista, humanista e transformadora, uma Educação popular, que enfoca a conscientização, a participação ativa do sujeito e a transformação social (Freire, 2014a, 2014b; Costa, 2015; Vasconcelos, 2015). Premissa esta, que é ampla, que é acolhedora e também múltipla, visto que trouxe em seu eixo de formação congruências teóricas e importantes influências educacionais de outros diversos autores.

Aliás, a impossibilidade de um só modelo ou de um só autor abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas sempre esteve intrínseca às proposições de Freire. Por isso mesmo, construiu seu pensamento

⁷"O educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997) passa a ser reconhecido como patrono da Educação brasileira, é o que estabelece a Lei nº 12.612 de abril de 2021". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em 02 ago. 2023.

inspirado em Dewey, Anísio Teixeira, Vieira Pinto, Hegel, Marx, Goldmann, Lukács, Amílcar Cabral, Gramsci, entre outros (Scocuglia, 2018, p. 203).

Para Freire (2014a), a Educação não é apenas uma transmissão de conhecimentos, mas um processo de empoderamento e conscientização. E esse processo de conscientização é um conceito central em sua filosofia, que envolve ajudar os sujeitos a se tornarem conscientes da realidade em que vivem, o que inclui entender as estruturas de poder que os circundam e as desigualdades sociais nas quais estão inseridos. Sua intenção em trazer empoderamento como parte deste processo de conscientização e transformação social é uma forma de capacitar esses sujeitos a se tornarem agentes de mudança social. Ele acreditava que a Educação deveria capacitar as pessoas a desafiar as estruturas de opressão, a buscar a justiça social e a trabalhar para transformarem suas comunidades, segundo Freire (1974, 2000).

Outro ponto importante em sua premissa educacional é considerar que a Educação deve começar com a leitura de mundo, ou seja, entender as experiências e contextos dos estudantes antes de incluir os conteúdos formais curriculares. Nesse sentido, a aprendizagem deve ser ancorada na vida destes estudantes e nas situações que estes confrontam diariamente. Assim, é importante criar situações de aprendizado que se relacionem com a vida e a realidade dos estudantes para que lhes possibilitem problematizar e refletir sobre questões sociais, políticas e culturais de sua sociedade (Freire, 2014b; Costa, 2015).

Ademais, é necessário considerar os estudantes como agentes ativos no processo educacional, capazes de questionar, debater e contribuir com o conhecimento, o que ajuda a desenvolver uma mentalidade crítica e participativa em todo o processo de aprendizagem (Freire, 2014b). Uma aprendizagem que está fortemente ligada à transformação social, visto que a Educação deve capacitar os sujeitos a se tornarem cidadãos críticos e engajados, capazes de desafiar as estruturas de opressão e trabalhar para/por uma sociedade mais justa (Freire, 1974). Dessarte, a perspectiva freireana é consolidada em uma pedagogia crítica, democrática, de apelo popular e com significativo impacto por onde é desenvolvida e disseminada, pois se torna um verdadeiro encontro do sujeito com o seu eu social.

O discurso freireano é, acima de tudo, democrático e polissêmico, conseguindo, por meio de uma cuidadosa e proposital simplicidade, ser filosoficamente profundo e eticamente comprometido. Nenhuma palavra é, em seu texto, colocada ao acaso, nenhuma expressão é injustificada, assim como nenhuma repetição é redundante, excessiva ou desnecessária. Sua assertividade, longe de ser autoritária, é, ao contrário, instigadora, um convite sempre presente à reflexão, ao diálogo, à polissemia; é a assertividade daqueles que conhecem o que dizem e vivem, com coragem, aquilo em que acreditam (Vasconcelos, 2015, p. 21-22).

Assim, o diálogo para Freire (2014a), também é uma ferramenta fundamental na Educação. Um diálogo autêntico entre educador e educando torna-se essencial para a construção do conhecimento e para a promoção da reflexão crítica; um processo de troca mútua em prol da efetiva aprendizagem. Dessa maneira, a Educação freireana é associada à ideia de Educação como libertação, uma Educação que liberta as mentes dos sujeitos da opressão, possibilitando que alcancem sua plena humanidade (Freire, 1974, 2014b).

Outro ponto fundamental, para uma efetiva contribuição na Educação, é a contextualização da sociedade em que vivemos em relação a práticas educacionais, metodologias de ensino e estratégias didáticas. Desse modo, o entendimento da didática passa a ser algo fundamental para os embasamentos teórico e científico de profissionais do seguimento educacional, abarcando as práticas de ensino em um determinado contexto, fazendo interface entre elas, como forma de nortear os conteúdos a serem ensinados, considerando: para que se ensina, o que se ensina e como se ensina (Freire, 1974, 2000).

Ensinar hoje significa ajudar estudantes a desenvolver suas capacidades intelectual e reflexiva, na diversidade do mundo moderno, na qual estão inseridos, juntamente com toda a complexidade dos problemas tanto sociopolíticos quanto econômicos, que são inerentes à condição humana, tendo o professor um compromisso de grande responsabilidade ética e social em sua profissão. A partir dessa perspectiva, e de acordo com Libâneo (2006), o professor, é a ‘peça-chave’, é quem fará o importante papel de mediação do estudante com a sociedade, independentemente das adversidades que esta vivencie.

Mencionamos também, que outras instâncias também corroboram ou não para que este tipo de Educação seja possível e acessível como, por exemplo, legislações específicas e documentos sobre a Educação, a infraestrutura física e o investimento para materialidades nas instituições de ensino, os materiais didáticos disponíveis para o ensino dos docentes e a aprendizagem dos discentes, dentre outros diversos fatores. Em suma, ainda que os professores sejam peças-chave neste processo, ressaltamos que sozinhos pouco conseguem fazer para transformar a Educação.

Para José Libâneo⁸, os educadores devem estar preparados para criar ambientes de aprendizagem estimulantes, propor desafios intelectuais e incentivar a participação ativa dos estudantes. Para o autor, a Educação é um processo complexo e multifacetado que vai além de uma mera transmissão de conhecimentos, em uma perspectiva humanista e crítica. Uma Educação que deve estar centrada no próprio estudante, formando cidadãos críticos e

⁸ Educador, filósofo e professor brasileiro; José Libâneo é autor de inúmeras produções científicas com projeção nacional e internacional, sobretudo nas áreas da ciência pedagógica e didática (D’ávila, 2021).

participativos na sociedade (Libâneo, 1983; 2014). Consequentemente, a escola, nessa perspectiva, não pode ser dissociada do contexto em que está inserida, e deve ser um espaço de formação integral dos indivíduos, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e éticos, fazendo com que o estudante possa construir ativamente seu próprio conhecimento.

A visão de Libâneo sobre Educação compartilha muitos princípios comuns com outros educadores progressistas, como Paulo Freire, que também partem desta pedagogia progressista⁹ (Libâneo, 1983), que coloca o estudante no centro do processo educacional. Isso envolve reconhecer e confrontar as necessidades, interesses e características individuais de cada educando, buscando uma Educação personalizada e significativa. Nessa concepção, os estudantes devem ser envolvidos em atividades práticas, reflexões e debates, permitindo-lhes construir conhecimento e desenvolver habilidades de pensamento crítico. É na verdade um estímulo à formação cidadã, ao desenvolvimento integral e a prática reflexiva em todo o processo de ensino e de aprendizagem (Libâneo, 2006; 2014).

Como já mencionado, uma questão necessária nas relações de ensino e de aprendizagem é o diálogo. É preciso “dialogar” com as emoções, estabelecer o convívio afetivo, que conecta educador e educando; mas que, muitas vezes, passa por uma linha tênue e melindrosa. Também é importante ressaltar que o objeto de trabalho do professor transcende uma força maior, que vai muito além de simplesmente lecionar conteúdos, pois ele deve ser um agente ativo e motivacional na formação de pessoas, como postula Morin (2000b) em sua obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Segundo o autor, “Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da Educação” (Morin, 2000b, p. 93).

Para Morin (2000a), devemos olhar os saberes não a partir de suas particularidades, separando os conteúdos em áreas científicas, mas analisar o saber como um todo, holístico¹⁰, integrado em toda sua complexidade. O autor é enfático ao afirmar que todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão; sendo assim, a Educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão, por isso, devemos desenvolver teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas e aptas a se

⁹“A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (Libâneo, 1983, p. 11).

¹⁰“Foi no século passado, mais precisamente em 1926, que Jan Smuts desenvolveu o conceito de holismo, como uma síntese ou uma união de partes que é tão compacta e intensa que é mais do que o total de suas partes, de forma que o todo e as partes, consequentemente, se influenciam e se determinam reciprocamente” (Maciel e Silva, 2008, p.42).

autorreformarem.

Já a Educação Integral ou Holística, sobre a qual versaremos na próxima seção, envolve um olhar mais aprofundado sobre as práticas pedagógicas e sobre a Educação. Sua concepção não descarta as práticas pedagógicas expositivas e tradicionais, porém entende que o educando é muito mais que uma estatística em sala de aula, pois o ser humano necessita mais do que um conhecimento meramente intelectual. É enxergar o estudante, não apenas como um indivíduo parcial, mas sim como um sujeito que traz sua historicidade e autonomia, ou seja, compreendê-lo em sua totalidade, pois “A Educação Holística está interessada no crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual” (Yus, 2002, p. 21). Para promover uma formação de fato Holística, integral é preciso conhecer, ouvir e compreender o estudante em seu amplo e complexo processo de formação fazendo, também, com que haja uma relação dialética de quem ensina com quem aprende (Arroyo, 2014).

2.3 Educação Integral em tempo integral

Antes de nos aprofundarmos na teoria conceitual, parte central indicada nesta seção, é importante que façamos sua localização histórica e temporal e a contextualização política da época de seu surgimento. Como já vimos inicialmente neste capítulo, o ideal de Educação dita Integral, de busca da completude humana, é algo que vem se desenvolvendo desde os primórdios da sociedade na Grécia clássica, com a Paidéia grega (Cardoso; Oliveira, 2019). E, no Brasil, os princípios da Educação Integral têm suas origens na História da Educação, mais precisamente durante a reconhecida Segunda República, período político de grande transição no país, compreendido entre os anos 1930 a 1964 (Alencar, 2016).

Iniciando este período, o Brasil passava por uma enorme mudança de governo, com momentos marcantes na História do país, como a Revolução de 1930, marco para o início da Segunda República, período de ascensão de Getúlio Vargas ao governo, marcando o fim da República Velha, com o então presidente deposto Washington Luís. O então presidente Getúlio Vargas assumiu o poder de forma provisória e, entre os anos de 1930 a 1937, criou o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde Pública sendo implementadas, também, diversas reformas que incluíram mudanças no sistema econômico, político, e social do país (Alencar, 2016). Assim,

Após 40 anos da Proclamação da República, o Brasil passou a viver uma nova fase conhecida como a “Era Vargas”, dividida em três períodos: o primeiro com Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo pós-outubro de 1930 (o “Governo Provisório”); o segundo com Getúlio Vargas no poder após a promulgação da Constituição de 1934; o terceiro com Getúlio Vargas no poder após o golpe de 1937, onde permaneceu como ditador no “Estado Novo” até 1945 (Alencar, 2026, p. 50).

Ainda, conforme Alencar (2006), com o término do então do Estado Novo em 1945, o Brasil iniciou um período de redemocratização¹¹, que foi o processo de retorno à democracia representativa, após um grande período de autoritarismo, fase final da Segunda República que vigorou de 1937 até 1945, período em que surgem questionamentos no campo educacional, como veremos mais adiante.

Voltamos para a década de 1930, período em que o desejo por mudanças já impulsionava o país, e se refletia fortemente na área da Educação, do ensino e da cultura. Naquele período, educadores brasileiros considerados progressistas, estavam profundamente engajados para que fosse feita uma mudança na Educação do país e, envolvidos na crítica à estrutura escolar e às deficiências nos métodos e processos de ensino. Elaboraram assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, um importante documento na história da Educação brasileira, como esclarece Alencar (2006):

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, portanto, foi elaborado a partir das influências do ideal liberal moderno, no início da Segunda República, sob forte motivação do governo de Vargas. Jovens intelectuais pensadores da camada mais elitizada da sociedade Brasileira que receberam, então, influências marcantes da literatura norte-americana de Dewey, propondo uma reforma no ensino brasileiro, então desprovido de uma filosofia da Educação e de uma visão mais científica dos problemas educacionais (Alencar, 2006, p. 52).

A partir do Manifesto, houve um marcante movimento na Educação brasileira, conhecido como Escola Nova, que trazia ideias pedagógicas inovadoras surgidas na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX, influenciadas, principalmente, por John Dewey¹² e Maria Montessori¹³ (Cavaliere, 2002). De acordo com

¹¹ “O processo de redemocratização é, na verdade, a restauração de um governo democrático em países que, uma vez, já garantiram direitos aos seus cidadãos e passaram por um nebuloso período de ditadura ou autoritarismo.” Disponível em: <https://vestibulares.estrategia.com/portal/materias/historia/redemocratizacao/> Acesso em: 11 de dez. 2023.

¹² “John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da Educação em várias partes do mundo. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação. No campo específico da pedagogia, as ideias de Dewey se concretizam através da chamada Educação progressiva, cujo objetivo é educar a criança como um todo, buscando o crescimento físico, emocional e intelectual.” Disponível em: https://www.ebiografia.com/john_dewey/. Acesso em: 11 dez. 2023.

Saviani (2004), basicamente, esse movimento, também nomeado como pedagogia escolanovista, era o ideal de Educação democrática, que buscava reformas significativas no sistema educacional brasileiro e “Historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de Educação Integral [...]” (Cavaliere, 2002, p.251).

Assim, de acordo com Cardoso e Oliveira (2019), a Educação Integral surge, como proposta na tentativa de suprir algumas carências educacionais e intelectuais que o país vivenciava na época estando sob um regime autoritário. Dessa forma, tenta trazer a universalização da Educação, para além do ensino acadêmico tradicional, incluindo aspectos culturais, artísticos e práticos na vida dos estudantes.

Os ideais da Educação Integral aparecem na História da Educação, no período da Segunda República, com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Veronica Branco (2012) observa que esse documento põe em discussão a reconstrução da Educação, bem como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente. Anísio Spínola Teixeira foi signatário do documento e foi além das discussões e críticas ao ensino então existente (Posser e Moll, 2016, p. 113).

Desse modo, Anísio Teixeira¹⁴ foi uma figura fundamental para a Educação Integral no Brasil, trazendo contribuições significativas para a reforma e o desenvolvimento do sistema educacional no país, visto que desempenhou papel crucial no Movimento Escola Nova e na promoção de uma abordagem mais abrangente e inclusiva da Educação (Posser e Moll, 2016). Sua trajetória na Educação brasileira sempre foi pautada em práticas inclusivas, integradas e adaptadas às realidades do cenário nacional, por conseguinte;

Para Anísio Teixeira, a escola eficaz deveria pautar-se na formação integral e ser de tempo integral, pois defendia que as crianças de todas as posições sociais deveriam ter o contato com as diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico-odontológico, proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem (Cardoso e Oliveira, 2019, p. 62).

¹³ “Maria Montessori (1870-1952) foi uma pedagoga, pesquisadora e médica italiana, a criadora do “Método Montessori” um sistema educacional baseado na formação integral do jovem”. “Educar para a Vida” foi o seu lema. O Método Montessori, descrito primeiramente em “Método da Pedagogia Científica Aplicado à Educação” (1909), conjuga o desenvolvimento biológico e mental da criança, dando ênfase ao treinamento prévio dos movimentos musculares necessários à realização de tarefas como a escrita. Seu método, que respeita a individualidade e as necessidades de cada criança, partindo do princípio da liberdade com responsabilidade, compreensão e respeito, revolucionou a forma de educar. Disponível em: https://www.ebiografia.com/maria_montessori/ Acesso em: 11 de dez. 2023.

¹⁴ Jurista, escritor e educador. Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi um dos principais intelectuais brasileiros, em defesa a criação da escola pública, laica e gratuita no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>. Acesso em: 10 ago. 2023

Vale ressaltar que, no final do século XX e início do século XXI, o pensamento conservador desempenhou um papel crucial na configuração da Educação Integral, inclusive no formato de Educação em tempo integral. Segundo Pestana (2014), esse tipo de Educação fez parte da sociedade da época, devido a uma tendência político-social que ganhou destaque nacional, durante o auge do Movimento Integralista, divulgado em outubro de 1932, que delineou uma visão de Educação ‘integral’ baseada em princípios que enfatizavam a moral e a disciplina em uma corrente de pensamento elitista e autoritário. “O movimento tinha como lema a Educação Integral para o homem integral [...]” (Cavaliere, 2010, p. 249).

Além disso, o manifesto exaltava a autoridade do professor e defendia a Educação como uma ferramenta para a construção de uma sociedade coesa e disciplinada (Pestana, 2014). Era a forma que o então governo que vigorava na época, de Getúlio Vargas, tinha para contrapor as ideias liberais, que defendiam o rompimento da velha estrutura educacional pautada na disciplina imposta e direcionada aos interesses do Estado (Cardoso; Oliveira, 2019).

A partir deste período, início da década de 1930 a Educação se desenvolveu em uma perspectiva integralista, que foi um movimento político e ideológico fundamentado na ideia de uma formação abrangente do ser humano. Essa perspectiva educacional trazia uma visão integral da sociedade, em todos os seus aspectos, porém, estando diretamente condicionada ao Estado. Desse modo, “O movimento construía a imagem da instituição educativa ideal e a Educação voltada para formação do homem por inteiro, nas dimensões intelectuais, esportiva, moral, cívica e trabalho” (Cardoso; Oliveira, 2019, p.60). Desse modo, “Os integralistas, assim como os católicos, representavam o pensamento conservador de Educação Integral no Brasil” (Cardoso; Oliveira, 2019, p.60).

Um Estado de base político-conservadora, que teve o integralismo¹⁵, apoiado pelo nacionalista Plínio Salgado¹⁶, fundamentando a unificação de todas as esferas da vida sob uma perspectiva integral, incluindo aspectos políticos, culturais, sociais e educacionais, e, tinha como lema “Deus, Pátria e Família”. Esse movimento integralista na Educação se manifestou na época, principalmente, nas práticas educacionais das escolas católicas brasileiras (Coelho, 2005; Cavaliere, 2010; Pestana, 2014). Esta concepção, ou o bordão deste movimento “Deus, Pátria e Família” foi atualmente revisitado na campanha para a eleição

¹⁵ O integralismo tinha como lema “Deus, Pátria e Família”. Disponível em: https://www.ebiografia.com/plinio_salgado/. Acesso em 10 de ago. 2023.

¹⁶ “Plínio Salgado (1895-1975) foi um político, escritor e jornalista brasileiro. Fundou, em 1932, a Ação Integralista Brasileira – movimento político inspirado no fascismo italiano.” Disponível em: https://www.ebiografia.com/plinio_salgado/. Acesso em 10 de ago. 2023.

presidencial brasileira no ano de 2018, nas falas do então candidato a presidência Jair Messias Bolsonaro¹⁷, que trazia como slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” (Oliveira, 2023).

Uma proposta de governo com características bastante específicas, com uma pauta política marcada pelo conservadorismo, com duras críticas ao então governo do PT, partido dito de esquerda. O então candidato, mais conhecido como Bolsonaro, trouxe um ‘novo’ discurso nacionalista, inflado pela moral e pelos bons costumes, em prol da tradicional família brasileira.

De acordo com Oliveira (2023), Bolsonaro “[...] apresentou-se muitas vezes falando, especialmente na campanha, esse “novo” slogan: Deus, pátria e família, às vezes acrescentando a palavra liberdade, e novos alertas se acenderam, pois, no Brasil, este pertenceu à Ação Integralista Brasileira criada em 1932” (Oliveira, 2023, p.5). Um discurso supostamente atual, reformulado a partir de práticas discursivas autoritárias que eram inspiradas no fascismo¹⁸ italiano, cerne do movimento integralista de 1932, como já mencionado (Almeida, 2020; Costa, 2021; Oliveira, 2023).

Dessarte, de acordo com Cavaliere (2010), o movimento integralista de 1932 foi marcado por uma abordagem autoritária e, muitas vezes, repressiva. Seus princípios eram controversos e encontravam resistência em diversos setores da sociedade, mas, com o tempo, o integralismo perdeu influência política e suas ideias foram gradativamente perdendo espaço, também, na Educação brasileira. Esse movimento defendia uma visão ampla e abrangente de formação, que ia além dos aspectos acadêmicos, incluindo a formação moral, cívica e física dos indivíduos, feita de modo direcionado (Cavaliere, 2010). Assim, acreditavam que a Educação deveria ser moldada para criar cidadãos comprometidos com os valores nacionais, dispostos a servir o Estado e a nação de forma leal, ou seja, a Educação como propósito para a formação de indivíduos que promovam e compartilhem os valores ditos nacionais.

¹⁷ “Jair Messias Bolsonaro é um militar da reserva e político brasileiro. Ingressou na política na década de 1980, sendo eleito vereador do Rio de Janeiro uma vez e deputado federal sete vezes. Ao longo de seu mandato, propôs 171 projetos, conseguindo que apenas dois deles fossem aprovados na Câmara. Foi eleito presidente em 2018, em uma campanha eleitoral que ficou marcada por um atentado contra a sua vida. Recebeu 55% dos votos no segundo turno e governou durante quatro anos. Seu governo foi marcado por uma série de polêmicas, como o aumento inflacionário, o aumento do desmatamento da Amazônia e a postura fraca no combate à covid-19.” Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/jair-bolsonaro.htm>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

¹⁸ “[...] como define Umberto Eco (2019), “caracteriza-se por ser adverso ao diferente, por seu autoritarismo e por seu totalitarismo, avesso a críticas e à liberdade de pensamento e de expressão”. Ele não se restringe à experiência totalitária europeia do período do Entre Guerras; ao contrário, o conceito de fascismo se expande e podem ser definido de muitas formas, normalmente aquelas que se identificam com o nacionalismo exacerbado, o culto à personalidade e à exaltação de um líder. Não raro, apega-se fortemente a preconceitos e a dogmas religiosos” (Almeida, 2020, p.164).

De modo a contestar esse modelo de Educação, proposto pelo movimento integralista de 1932, na mesma década, a obra de Anísio Teixeira ganha destaque no cenário nacional, visto que “foi principalmente através de Anísio Teixeira que a Educação Integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências” (Cavaliere, 2010, p. 259). Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, surgiu como uma nova proposta e “Anísio Spínola Teixeira foi signatário do documento e foi além das discussões e críticas ao ensino então existente” (Posser e Moll, 2016, p. 113).

Em seus estudos, estavam presentes os fundamentos de uma concepção de Educação escolar que abrangesse campos mais amplos da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania (Cavaliere, 2010). Uma perspectiva que foi sendo elaborada e refinada ao longo de sua obra, incorporando diversos elementos, como a sua defesa constante do aumento do tempo de aprendizado dos estudantes em todos os níveis de ensino. Contudo, é relevante observar que, apesar de a ideia de uma Educação escolar abrangente ser um traço constante em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor optou por não utilizar a expressão ‘Educação Integral’, possivelmente por julgar que ela não fosse suficientemente precisa ou, talvez, para evitar qualquer associação com os integralistas (Gadotti, 2009; Cavaliere, 2010; Pestana, 2014).

A concepção de Educação proposta por Anísio Teixeira, influenciada pelo pragmatismo americano, era uma visão de Educação escolar expandida, que ainda hoje ressoa nas ideias e projetos educacionais que buscam fortalecer o caráter público da Educação. Tratava-se de formulações sobre uma visão renovada de escola, que logo passaram a se fundamentar nas ideias de Dewey, cuja visão de Educação é pautada em um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento. Orientado para a ampliação da capacidade de crescer e evoluir, Dewey rejeitava qualquer abordagem moralizadora, e não adotava um modelo predefinido a ser atingido. Essa perspectiva educacional, centrada na vida e nos indivíduos, introduziu novas abordagens na organização, na experiência escolar e impulsionou a necessidade de sua diversificação e expansão (Gadotti, 2009).

Anísio Teixeira se manteve leal à concepção de Educação escolar que empreendeu a reinventar, pois “A crítica e a renovação foram, por tanto, os pontos de partida de suas atividades [...]” (Cavaliere, 2010, p. 251), e sempre ancorada na realidade educacional brasileira e guiada por seus propósitos. E foi nesse contexto que a noção de Educação Integral surgiu como uma espécie de contraponto, dentro do processo de expansão do sistema público

de ensino (Cavaliere, 2010; Pestana, 2014).

Nas décadas seguintes, a partir de 1950, algumas propostas de Educação Integral, formuladas por Anísio Teixeira, foram colocadas em prática, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque em Salvador (BA). Em 1960, foi criado em Brasília (DF) o Centro Educacional Elementar (CEE), estimulado pelo então governo do Presidente Juscelino Kubistchek. Também em 1960, foi criado em São Paulo o Ginásio Vocacional (GV) em tempo integral. Com um currículo diversificado o GV tinha como objetivo renovar o ensino secundário na região e fazer a preparação de estudantes de 11 a 13 anos, de ambos os sexos, para o trabalho com o ensino técnico. Estes permaneciam na instituição em tempo integral por durante 4 anos, divididos em 2 etapas de dois anos cada. Durante sua existência, houve a implantação de mais 6 unidades em todo o estado de São Paulo, vigorando até 1969 finalizado nessa década devido à conjuntura do período de ditadura militar (Cardoso e Oliveira, 2019).

Vale lembrar que, no período de 1946 a 1964, o Brasil viveu um período democrático com certa alternância de presidentes eleitos democraticamente. Contudo, esse período democrático foi marcado por instabilidade política, crises econômicas e sociais, reflexo da complexidade do cenário político brasileiro da época. O término desse período democrático ocorreu somente em 1964, com o golpe militar, que derrubou o governo democraticamente eleito de João Goulart, e instaurou outro regime autoritário, marcando o início de uma nova fase na História da política brasileira (Alencar, 2006), que durou até 1985. Em suma, foi um período complexo e diversificado, com mudanças políticas e sociais significativas.

De acordo com Cardoso e Oliveira (2019), em 1980, um importante exemplo desta perspectiva de ensino foi o Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro (RJ). “O Centro retomou o projeto de escola pública de tempo integral, idealizado por Darcy Ribeiro através da experiência de Anísio Teixeira” (Cardoso e Oliveira, 2019, p.63). De 1986 a 1993, foi concebido o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), formulado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SP), que objetivava “[...] melhorar a qualidade do ensino e possibilitar oportunidades iguais a todas as crianças do estado de São Paulo, e consistia na celebração de convênios entre a Secretaria de Educação e os municípios que aceitassem implantar o Profic” (Cardoso e Oliveira, 2019, p.63).

Na década seguinte, especificamente em 1991, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) que, em 1992, passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), cujo propósito era “[...] prover à criança e ao adolescente a Educação fundamental em tempo integral, por meio de diversas atividades de

cultura, esporte, assistência à saúde e iniciação ao trabalho, entre outros” (Cardoso e Oliveira, 2019, p.64). Portanto, à medida que a expansão do sistema público de ensino seguia o movimento de Educação em tempo integral também avançava, ou seja,

[...] a Educação em tempo integral ganhou força no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 devido aos crescentes movimentos sociais em prol de melhorias de qualidade na Educação e com a Constituição Federal do Brasil/1988, os quais impulsionaram “a criação políticas e programas educacionais voltadas para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência” (Cardoso e Oliveira, 2019, p.65).

Segundo Ribeiro (1993), no Brasil, no início da década de 1990, devido à recente promulgação da Constituição Federal Brasileira, os pioneiros da Escola Nova, pensadores que traziam ideais provenientes do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, defendiam naquela atual conjectura do país, uma Educação universal e gratuita, bem como a reestruturação de todo o sistema educacional, enfatizando a relevância do Estado na Educação e na construção nacional. Como respostas aos dilemas do país, nessa mesma época, recorrem ao humanismo científico-tecnológico, isto é, uma convivência harmoniosa entre o ser humano e a máquina, buscando criar condições para que os indivíduos interajam com a tecnologia e a ciência, conscientes de que essas forças estão à disposição e em serviço da humanidade.

Desse modo, o movimento da Escola Nova defendeu uma abordagem mais centrada no estudante, com ênfase na aprendizagem ativa, experiencial e prática, sendo que “A Educação Integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da Educação. Ela era concebida como um direito de todos” (Gadotti, 2009, p. 22). Assim, desde um longo processo na Educação, a Educação reconhecidamente integral em tempo integral veio se reformulando alicerçada em movimentos, manifestos e legislações.

Desse modo, na intenção da universalização e da integralidade de ensino, diversas propostas surgiram ao longo dos anos em diferentes municípios brasileiros. Propostas inspiradas nos ideais, principalmente, de “[...] Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, educadores que estabeleceram os fundamentos para a proposta de escola pública de horário integral no Brasil [...]” (Maurício, 2009, p.11). Vale aqui retomar que, na perspectiva adotada nesta pesquisa, a Educação não se baseia apenas em metodologias e cientificidade, pois

[...] educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta (Gadotti, 2009, p.8).

Dessarte, educar é um processo extremamente amplo, que envolve muitas perspectivas, diferentes olhares e vários contextos de aprendizagem que podem ser constituídos a partir de inúmeras circunstâncias de tempo e espaço. E, baseado em inúmeros conceitos e circunstâncias educacionais existentes, algumas correntes de pensamento influenciaram fortemente o que hoje entendemos por Educação Integral e Educação em tempo integral no país. Trazer essa perspectiva de ensino para os dias atuais é algo desafiador, mas necessário visto que:

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia (Gonçalves, 2006, p.131).

Assim, a aprendizagem torna-se um processo dinâmico, pelo qual adquirimos conhecimento sobre algo, certas habilidades e a compreensão do mundo que nos cerca, em diferentes visões e percepções, sempre respaldadas pelo tempo e pelo espaço físico a qual nos inserimos, visto que “A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas [...]” (Cavaliere, 2002, p.258). E a ampliação desta aprendizagem, na escala formal do processo educacional, pode ser trazida também por meio da ampliação dos tempos escolares, aquele que vai além da legislação mínima exigida para permanência em ambiente escolar.

Dessarte, a concepção de Educação Integral é algo que veio se desenvolvendo e sendo aprimorado com o passar das décadas até os dias atuais. Contudo, a institucionalização desse modelo de ensino e aprendizagem é algo que está para além de políticas públicas e tão somente legislações, pois carecem de toda uma concepção, escolha e direcionamento político de gestores da área (Cavaliere, 2002).

Atualmente, a compreensão de Educação Integral assume novas dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas, especialmente com o avanço das políticas que visam ampliação do tempo escolar (Pestana, 2014). Essa escolha de ampliação do tempo escolar, juntamente com todos os preceitos que estão agregados a esta proposta, podem favorecer o desenvolvimento de aspectos inovadores, inclusivos e transformadores fazendo com que haja uma prática escolar diversificada e multidimensional nas instituições de ensino (Cavaliere, 2002).

Dessa maneira, a concepção de Educação Integral, conduzida por uma jornada em tempo integral, engloba diversos fatores, dos quais podemos citar como principais premissas,

com base em Gonçalves (2006), Cavaliere (2010), Pestana (2014):

- Aprendizagem por meio da assimilação de experiências vivenciais em contraponto a somente a transmissão formal curricular.
- Ambiente escolar acolhedor, instigante e estimulante na intenção de trazer uma prática prazerosa ao estudante.
- Olhar para a integralidade do sujeito, abarcando áreas do conhecimento que auxiliem em uma aprendizagem que transcenda os parâmetros formais curriculares.
- Proposta pedagógica escolar que se baseie em uma construção de identidade coletiva, observando principalmente às necessidades e os anseios da comunidade do entorno a qual será implementada como forma tentar atender a pluralidade dos sujeitos. Nesse sentido,

Abordar a Educação Integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a Educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação (Gonçalves, 2006, p.135).

Em suma, podemos dizer que a Educação Integral tem suas raízes em várias correntes de pensamento e abordagens pedagógicas que, primordialmente, enfatizam a importância da formação integral dos indivíduos e buscam ampliar a experiência educacional, além dos moldes reconhecidamente tradicionais. Nesse contexto, segundo Anísio Teixeira (apud Cavaliere, 2010), entender a evolução da concepção de Educação Integral requer necessariamente uma análise deste pensamento educacional iniciado na década de 1930. E a ideia de Educação Integral, que envolve a extensão das responsabilidades sociais e culturais da Educação escolar, estava incorporada nas propostas das várias correntes políticas que emergiram durante esse período, como observamos brevemente nesta seção.

Ademais, a perspectiva de Educação Integral em tempo integral trazida nesta seção é a proposta de ampliação do tempo escolar diário e a apropriação do conhecimento, como forma de estimular a compreensão deste sujeito em sua totalidade. Porém, esta concepção vem sendo ampliada e vai além da expansão temporal ou física de uma escola, ela é a tentativa do desenvolvimento integral do sujeito, sem fragmentá-lo em potencialidades ou limitações, oportunizando acesso ao conhecimento de outras esferas do seu próprio ser. Perspectiva esta

completa, complexa e que tenta transcender os moldes reconhecidamente tradicionais, na tentativa da amplitude do conhecimento, partindo de um paradigma complexo e transdisciplinar, que abordaremos na seção seguinte.

2.4 Complexidade e Transdisciplinaridade

Em tempos atuais, o cenário educacional brasileiro enfrenta inúmeros desafios, adversidades que evoluem e se modificam com o passar dos anos, demandando muitas vezes diferentes abordagens educacionais. Nesse contexto, trazemos dois conceitos que emergem como pilares fundamentais em nossa pesquisa, para que possamos repensar o processo educacional: a complexidade e a Transdisciplinaridade.

A complexidade, ao focar as interconexões e a dinâmica entre diversos elementos, oferece uma perspectiva variada e contextualizada, reconhecendo a Educação como um sistema realmente complexo. Por outro lado, a Transdisciplinaridade busca superar as barreiras disciplinares tradicionais, promovendo a integração de conhecimentos e a colaboração entre diferentes campos de estudo. Assim, esta seção tentará mostrar como a interação entre a complexidade e a Transdisciplinaridade pode enriquecer e favorecer a abordagem educacional, na tentativa de lidar com as diversidades educacionais do mundo contemporâneo no qual nos inserimos.

Iniciando com uma paráfrase, a vida, assim como a Educação, é produto de um contexto, como propõe Morin (2015), em sua obra *Introdução ao Pensamento Complexo*, na qual o autor expressa a ideia do pensamento complexo como a união de conhecimentos separados, dispersos para uma melhor compreensão da realidade, sem que haja a ‘mutilação’ dos pensamentos, levando a decisões erradas ou ilusórias do que seja o conhecimento. A complexidade do pensamento no mundo atual não aceita ideias reducionistas, não admite um mundo fechado, em que haja uma verdade única e absoluta. Para Edgar Morin, segundo Moraes (2020) a complexidade pode ser vista como uma extensão da completude, pois

[...] a complexidade significa essa tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem, a desordem e a organização, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais ocorrentes que tecem a trama da vida (Moraes, 2020, p.17).

Ainda, segundo Morin (2015), o nosso conhecimento e a forma como o identificamos deve estar concernente com a nossa relação ativa com o mundo exterior, físico e emocional, pois possuímos paradigmas diferentes. Somos seres complexos, multidimensionais, por isso nossas relações são ao mesmo tempo biológicas, psíquicas, racionais, sociais e também afetivas, ou seja, “[...] não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte [...]” (Morin, 2015, p. 74).

Acrescenta-se ainda a complexidade da aplicabilidade do conceito de Transdisciplinaridade do ensino, visto que “A Transdisciplinaridade e a complexidade são teorias que vão de encontro à fragmentação e ao reducionismo cartesiano [...]” (Melo e Abranches, 2015, p.10). Esse conceito será de suma importância, para que consigamos compreender o discurso presente nos *corpora* analisados, na perspectiva de Educação Integral. Trata-se de

[...] uma abordagem de natureza sistêmica, cujo objetivo é tentar compreender e explicar o mundo em sua complexidade de forma não redutora. A abordagem transdisciplinar está pautada a partir de três pilares principais: a existência de um mundo complexo, diferente de um mundo simplificado; a existência de vários níveis de realidade, diferente da existência de um só nível de realidade e a existência de um terceiro termo incluído, diferente de um terceiro termo excluído (Melo e Abranches, 2015, p.10).

Na premissa de trazermos a compreensão do termo Transdisciplinaridade, em suas diversas nuances, iniciamos com a perspectiva do físico, filósofo e escritor romeno Basarab Nicolescu¹⁹, conhecido por sua abordagem transdisciplinar para a ciência e para a filosofia, um dos principais expoentes dessa abordagem, que busca integrar conhecimentos de diferentes disciplinas para compreender questões complexas e desafios globais que nos são inerentes. Como filósofo da ciência, propõe uma visão que transcende as fronteiras das disciplinas acadêmicas tradicionais e enfatiza a complementaridade dos diferentes modos de conhecimento. Sua abordagem transdisciplinar promove o diálogo entre especialistas de diversas áreas e valoriza a interconexão e interdependência dos sistemas, em uma concepção Holística.

¹⁹ Basarab Nicolescu “é especialista na física de partícula e teoria quântica, autor de diversos livros e centenas de artigos publicados em revistas especializadas e livros científicos na Europa, nos Estados Unidos, no Japão e no Brasil. É professor de física teórica da Universidade Pierre e Marie Curie, em Paris, onde foi fundador do Laboratório de Física Teórica e de Altas Energias. É também presidente do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares – CIRET, fundado na França em 1987.” Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4639-basarab-nicolescu>. Acesso em: 17 de jul. 2023.

Segundo Nicolescu (2008), o Holismo²⁰ é uma abordagem filosófica e conceitual que enfatiza a importância de se considerar os sistemas como um todo integrado, em vez de focar apenas em suas partes individuais. Essa perspectiva busca entender a complexidade e a totalidade dos fenômenos, reconhecendo que os elementos de um sistema estão interconectados e são interdependentes. Assim, não se trata de;

[...] um amontoado de coisas juntas e, muito menos, um lugar onde se reúnem as coisas que não têm lugar para serem reunidas. Muita gente pensa que o que não tem definição no universo pode ser juntado e dizer-se que é Holismo. Holismo é uma relação de consciência com a realidade unificada pela dinâmica da relação dentro-fora-dentro. Isso é a consciência quando temos a totalidade. Se nos falta isso, não chegamos à consciência (Ribeiro, 1991, p.139).

Logo, implica que todas as partes do universo estão intrinsecamente conectadas e que a compreensão da realidade não pode ser alcançada isolando-se cada fenômeno em categorias fechadas. Em vez disso, Nicolescu (2008), um dos principais estudiosos desta área, enfatiza a necessidade de se considerar a totalidade tão profundamente entre as partes, para obter uma compreensão mais intensa e abrangente do mundo. Algumas importantes características da concepção Holística de Nicolescu (2014) necessitam ser elencadas para melhor compreensão, o que faremos a seguir.

- A interconexão dos sistemas: ênfase na interconexão e na influência mútua de todos os sistemas; seja na natureza, na sociedade ou na mente humana.
- A complementaridade: valorização da ideia de que diferentes perspectivas, abordagens e disciplinas podem ser complementares na busca do conhecimento, ao invés de se oporem, essas perspectivas podem se enriquecer mutuamente.
- A visão integrativa: promoção da integração do conhecimento científico, filosófico, espiritual e artístico como parte de uma busca mais completa da verdade e da compreensão.
- A consciência da complexidade: reconhecimento da complexidade inerente à realidade, argumentando a inadequação de soluções simplistas para enfrentar problemas complexos.
- A unidade e a diversidade: ênfase no fato de que a unidade da existência coexiste com a diversidade e a multiplicidade de fenômenos, sendo a diversidade vista como algo enriquecedor, em vez de uma fonte de divisão.

²⁰ “O termo holismo tem suas raízes na palavra grega *holos*, que significa todo ou inteiro” (Maciel e Silva, 2008, p. 42). Essa abordagem filosófica tem influenciado diversas áreas do conhecimento e levou a uma maior compreensão das complexidades e conexões presentes na natureza e na sociedade.

Assim, a concepção Holística de Bassarab Nicolescu tem motivação não apenas na ciência e na filosofia, mas também em questões sociais, ambientais e espirituais. Sua abordagem transdisciplinar e Holística busca superar a fragmentação do conhecimento e promover uma compreensão mais unificada do mundo, de modo a enfrentar os desafios que nos cercam. Ele é conhecido por suas contribuições para a reflexão sobre a natureza da ciência e do conhecimento, especialmente no que diz respeito às questões de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade (Santos, 2008).

Para Nicolescu *et al.* (1999, 2000), a Transdisciplinaridade é mais abrangente do que a Interdisciplinaridade. Enquanto a Interdisciplinaridade envolve a colaboração entre diferentes disciplinas para abordar um problema específico, a Transdisciplinaridade vai além das fronteiras das disciplinas individuais e busca compreender os problemas complexos a partir de uma perspectiva mais ampla e Holística, considerando que a realidade é multifacetada e não pode ser compreendida de forma linear, somente pelas disciplinas tradicionais.

Em vez disso, o autor defende a necessidade de transcender os limites disciplinares e estabelecer uma comunicação e cooperação genuína entre diferentes áreas de conhecimento, ou seja, uma busca pela unidade do conhecimento além das fronteiras das disciplinas. Sua abordagem transdisciplinar, principalmente na Educação, torna-se, a nosso ver, essencial para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo e para abrir novas possibilidades de conhecimento e compreensão. Alguns dos princípios-chave da Transdisciplinaridade proposta por Nicolescu *et al.* (1999, 2000) incluem:

- Respeito pela autonomia das disciplinas: incentivar a colaboração de uma forma que cada disciplina mantenha sua autonomia e integridade.
- Unidade do conhecimento: buscar conexões e princípios comuns entre as diversas disciplinas para alcançar uma visão mais completa e profunda da realidade.
- Níveis de realidade: reconhecer que existem diferentes níveis de realidade, desde o físico-material até o espiritual ou metafísico, e que todos esses níveis são importantes para uma compreensão completa.
- Diálogo entre saberes: encorajar o diálogo entre conhecimentos científicos, filosóficos, culturais, culturais e outros, a fim de obter uma compreensão mais abrangente dos fenômenos e problemas.

- Transcendência de paradigmas: Superar a visão reducionista e fragmentada do conhecimento, buscando uma abordagem mais Holística e integrada.

O conceito transdisciplinar, também é amplamente debatido por Américo Sommerman²¹, professor e pesquisador brasileiro, autor de diversos livros e trabalhos que discutem e trazem a reflexão da Transdisciplinaridade e demais conceitos que a circundam. Sommerman (2006) faz uma ampla discussão dos conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, traçando um paralelo com as diferenças e as semelhanças entre essas abordagens e como elas podem ser aplicadas na prática.

Para o autor, a Interdisciplinaridade refere-se à integração de diferentes disciplinas acadêmicas para abordar problemas ou questões complexas. Ela envolve a colaboração entre especialistas de diversas áreas para combinar seus conhecimentos e perspectivas. Por outro lado, a Transdisciplinaridade busca ir além dos limites das disciplinas acadêmicas tradicionais e integra não apenas conhecimentos científicos, mas também conhecimentos culturais e humanistas. Ela visa compreender a complexidade do mundo e da realidade, de modo mais integrado ao sujeito.

Assim, a Transdisciplinaridade é uma abordagem que busca conexões entre as diversas áreas do conhecimento. Indo além da simples Interdisciplinaridade, ela envolve a colaboração de especialistas de diferentes campos, incluindo ciências, humanidades, arte e espiritualidade, sendo seu principal objetivo compreender os fenômenos complexos dos quais fazemos parte, de forma Holística, na busca de uma percepção profunda e integrada e, que pode ser aplicada na Educação, na pesquisa científica ou na resolução de problemas sociais (Sommerman, 2006; Santos e Sommerman, 2009, 2014).

Dessa maneira, como já mencionamos, o conceito de Transdisciplinaridade refere-se a uma abordagem que ultrapassa os limites das disciplinas tradicionais, buscando integrar conhecimentos e perspectivas de diferentes áreas do conhecimento para lidar com questões complexas e interconectadas. Em vez de se concentrar apenas em uma única disciplina, a Transdisciplinaridade busca a interação entre várias disciplinas, transcendendo as fronteiras acadêmicas convencionais, abrangendo uma profunda transformação metodológica, epistemológica e até ontológica do conhecimento (Moraes e Navas, 2010).

²¹ “É tradutor e co-editor de vários autores transdisciplinares contemporâneos, co-criador do Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS, membro do *Centre International de Recherche et d’ Etudes Transdisciplinaires* – CIRET, Paris, doutor em Ciências da Educação pela Université François Rabelais de Tours, França e em Educação pela PUC/SP. Foi o primeiro editor e tradutor brasileiro de Plotino e de Jacob Boehme”. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/08-Inter_ou_Trans.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

No entanto, concretizar de fato tais práticas pedagógicas no paradigma complexo e transdisciplinar envolve uma mudança significativa na abordagem educacional, que requer flexibilidade, colaboração e uma visão Holística do processo de ensino e de aprendizagem. E se contrapor a concepção de escola tradicional, preconizada na grande maioria das instituições de ensino brasileiras, demanda uma ruptura desse paradigma já tão institucionalizado, para trazer uma nova visão de mundo, de existência, uma vez que implica, também, se rebelar contra o modelo dominante da própria economia de mercado, visto que:

Vivemos numa sociedade neoliberal, onde a Educação é visada e planejada como mercadoria a ser comercializada, a fim de formar mão-de-obra. Portanto, a inovação deixa de ser criatividade e se adapta ao modelo empresarial. As chamadas inovações são ferramentas que moldam as estruturas de mudanças nos aspectos sociais e econômicos (Silva, 2020, p.77).

Dentro deste contexto, no qual nos inserimos, de uma sociedade contemporânea capitalista embasada no neoliberalismo²² que foi de certo modo constituído “[...] por uma série de estratégias políticas, econômicas internacionais, orientado como solução para a crise capitalista de 70. A difusão deste projeto político-econômico partiu da construção de uma nova ordem mundial, reconfigurando uma nova etapa do capitalismo” (Marquês, 2016, p.14). Torna-se, portanto, muito mais difícil e árdua a tarefa de trabalhar a Educação de modo transdisciplinar, Holístico, visto que o modelo educacional dominante ainda é o processo de construção hegemônica da Educação.

E a comercialização excessiva da Educação, a ênfase na eficiência e na produtividade, e a mercantilização do conhecimento tem gerado profundas discrepâncias no acesso a instituições educacionais de qualidade e sua continuidade tende a se tornar um privilégio restrito às minorias da população. As escolas, em sua maioria privadas, tem se tornado verdadeiros modelos de gestão empresarial, investindo e preparando estudantes para os desafios do mercado de trabalho, estimulando puramente as habilidades necessárias a esta competição mercadológica (Gentili, 1996).

No Brasil, este é um processo cruel na Educação, pois tais políticas tendem a acentuar ainda mais as desigualdades, uma vez que o acesso à Educação de qualidade, muitas vezes, se torna determinado pela capacidade financeira dos indivíduos. Além de modelos de escola que

²² O neoliberalismo é uma abordagem política e econômica que enfatiza a mínima intervenção do Estado na economia, e defende a ideia de que a livre competição e o mercado livre são essenciais para alcançar a eficiência econômica e promover o crescimento econômico. O neoliberalismo também busca a redução de regulamentações governamentais, a privatização de serviços públicos e a ênfase na individualidade e na responsabilidade pessoal, ou seja, a isenção do Estado e a responsabilização do indivíduo (Marquês, 2016).

remontam a linhas de produção, trazendo um formato pedagógico sem nenhuma perspectiva criativa ou que atenda as subjetividades dos estudantes.

Todas as características organizacionais da escola – a compartimentalização disciplinar, a classe, a organização do espaço da aula e a sua repetição e a organização estandardizada do tempo, com base na repetição da unidade aula – configuram-na como um dispositivo de repetição de informações que funciona segundo o modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica forte (Canário, 2007, p. 31).

Assim, uma gestão pública que preconize uma Educação abrangente, com equidade e contextualizada aos conhecimentos atuais emergentes, é de extrema relevância para a condução das novas gerações de uma sociedade. E oportunizar práticas pedagógicas a partir do paradigma Complexo e transdisciplinar, também, como forma de contrapor ao modelo neoliberal existente, é algo viável, verdadeiro e atual, uma vez que as habilidades que serão trabalhadas nesta perspectiva, tendem a contemplar a pluralidade dos sujeitos educandos. Nesta perspectiva, segundo Feitosa (2020), Moraes (2020), Silva (2020), destacam-se alguns parâmetros essenciais de abordagem e condução do processo educacional como:

- A flexibilidade do currículo, de modo que permita a adaptação dos conteúdos às necessidades dos estudantes e a integração de novos temas emergentes.
- A integração dos conteúdos, como forma de conectar conceitos de diferentes disciplinas para fornecer uma visão mais abrangente e contextualizada do conhecimento.
- A abordagem Holística, utilizando métodos que considerem as múltiplas dimensões do aprendizado, incluindo as habilidades socioemocionais, a criatividade e também o pensamento crítico.

Igualmente necessária é a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a interação, a experimentação, a curiosidade e a descoberta, proporcionando experiências educacionais mais envolventes; uma aprendizagem baseada em projetos ou mais vivencial, de modo que permita aos estudantes explorarem questões complexas e desafios do mundo real, incentivando a investigação e a aplicação prática do conhecimento (Feitosa, 2020; Moraes 2020; Silva, 2020). Ademais, cabe o incentivo a reflexão dos próprios estudantes sobre seu processo de aprendizagem; o diálogo entre estudantes e professores, motivando a troca de perspectivas e o desenvolvimento de habilidades de comunicação em sala de aula, descentralizando a figura do professor, sem deixar de respaldar sua importância neste

processo, pois “O fenômeno educativo é complexo e apresenta várias dimensões que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas dimensões é a relação professor-aluno, fundamental para a expressão de um ensino qualitativo” (Silva, 2020, p.86).

De acordo com os autores Moraes e Navas (2010), o pensamento transdisciplinar necessita, também, estar respaldado na figura do professor, como um sujeito constituído, qualificado e articulado em suas funções docentes. Além disso, incluir políticas públicas e estratégias que vislumbrem uma formação mais atenta às necessidades e particularidades desses docentes torna-se algo extremamente necessário para uma prática realmente transdisciplinar. Ademais, como já mencionamos, há outros aspectos a serem considerados para a promoção de uma Educação transformadora, pautada em um paradigma complexo e transdisciplinar, como ações governamentais em âmbitos municipais, estaduais e federais, com investimentos direcionados e legislações específicas, a manutenção e adequação das escolas de acordo com as necessidades de seus usuários, a melhoria nas condições de trabalho docente, dentre outros.

Tenho apresentado em linhas gerais os conceitos fundantes desta pesquisa, Educação, Educação Integral e Educação em tempo integral, Transdisciplinaridade e Complexidade, passaremos, no capítulo seguinte, para o contexto sócio-histórico-ideológico em que a proposta educacional a ser analisada, Trilha do Saber, foi concebida e implantada. Esta perspectiva torna-se primordial para o aprofundamento de nossa análise, visto que permitirá uma compreensão mais completa do contexto de nosso *corpora* analítico, contextualizando-o dentro das dinâmicas mais amplas da sociedade, a partir de seu viés histórico e da própria intensão ideológica que o permeia.

3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CONJUNTURA POLÍTICO-EDUCACIONAL

Este capítulo, Condições de Produção e Conjuntura Político-educacional, propõe explorar, a partir do cenário mundial até a perspectiva nacional brasileira, os aspectos sociais, históricos e ideológicos que desempenham um importante papel nas construções de sentido dentro dos discursos vigentes. Ademais, apresentaremos o *lócus* de nossa pesquisa; a cidade de Contagem/MG e sua política educacional, bem como um panorama geral das diversas características que a compõem, como sua localização espacial, sua formação histórica e seu sincretismo cultural e religioso.

Tudo isso, aliado às singularidades socioculturais do município, formam as demandas para os principais programas e projetos que fazem parte de sua política educacional. Ademais, como forma de fazer um paralelo com as principais diretrizes que fazem o delineamento da Educação no Brasil, apresentamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os principais marcos e legislações correlatas no âmbito educacional e a sua relação com o documento, Trilha do Saber.

3.1 Contexto sócio-histórico: cenários mundial e nacional

Como forma de contextualizar este estudo, é extremamente necessário conceber, como ponto de partida conceitual, que a Análise do Discurso (AD) busca compreender os efeitos de sentido que são gerados no contexto social, histórico e ideológico, em relação ao discurso, ou seja, à forma como as palavras são utilizadas. Portanto, as condições de produção do discurso estão essencialmente ligadas aos sujeitos envolvidos e são essenciais para compreender seus efeitos de sentido e suas funções em um determinado contexto. Isso inclui as relações presentes no discurso, o sujeito que o produz e as interações sociais que moldam todo o processo discursivo, podendo influenciar as trajetórias de significado (Brandão, 2009).

Assim, as condições de produção na AD levam em conta aspectos sociais, históricos e ideológicos que, por sua vez, desempenham um papel importante na construção do sentido do discurso. É possível pensar nesse conceito em um sentido mais restrito, como apontado por Ferreira (2003), no que se refere às condições específicas de produção, que:

São responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstâncias sócio-histórico e ideológico), segundo preconiza Orlandi (1999) (Ferreira, 2003, p. 13).

Além das condições específicas de produção reconhecidas pela AD, o contexto sócio-histórico pode ser abordado também em uma perspectiva mais ampla, visto que pode influenciar e moldar determinada situação, sendo fundamental, portanto, para a compreensão de fatos que ocorreram em um determinado local, em um dado recorte temporal. Torna-se importante neste estudo traçarmos este panorama para que possamos compreender como as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem que investigamos foram e são influenciados pelos eventos históricos, pelas estruturas sociais e pelas adversidades que vivenciamos em sociedade.

Isso posto, baseando-se no princípio de que os sujeitos estão indissociavelmente ligados ao seu contexto sócio-histórico, é primordial realizar uma contextualização temporal do período em que o documento Trilha do Saber foi criado, partindo de uma macro escala, o cenário mundial, perpassando pela conjuntura nacional, e em uma próxima etapa culminando em nosso *lócus* de pesquisa e a *corpora* de análise.

A partir dos primeiros meses de 2020, todos nós enfrentamos uma grave crise sanitária de escala global causada pelo novo Coronavírus SARS-CoV-2, a Covid-19 (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2021). A pandemia teve início na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, e rapidamente espalhou-se para outros países, transformando-se em uma crise de saúde global, trazendo impactos significativos em todo o mundo, conforme esclarece Silva *et al.* (2021), com dados da contaminação e mortes em meados 2020, início da pandemia.

A pandemia da COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus) é atualmente o mais grave problema de saúde pública a ser enfrentado no mundo. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, até meados de agosto de 2020 foram registrados 17 milhões de casos confirmados, com 680 mil mortes (Silva *et al.*, 2021, p.694).

Esta crise sanitária impactou países de todos os continentes, independentemente de seu nível econômico, social ou político, e tivemos que nos preparar para combatê-la, de todas as formas e em todos os setores. A pandemia sobrecarregou sistemas de saúde em todo o mundo, com hospitais enfrentando a escassez de leitos, de equipamentos médicos e até de profissionais para o trabalho (Silva *et al.*, 2021). A transmissão pelo vírus foi rápida e indiscriminada, pois, a princípio, muitos de nós, desacreditávamos de seu grande potencial epidêmico e até mesmo de sua letalidade.

E para ajudar a conter a propagação do vírus, muitos países impuseram medidas como quarentenas, isolamentos, bloqueios e restrições de acesso e/ou viagens. O uso de máscaras faciais e o distanciamento social tornaram-se obrigatórios em vários locais. Contudo, tais

medidas de contenção do vírus, que eram extremamente necessárias, trouxeram impactos profundos nas economias tanto em âmbitos globais, quanto nacionais e até regionais. Assim, empresas fecharam, a produção diminuiu e o desemprego aumentou, levando a uma recessão econômica em muitas partes do mundo (Mello *et al.*, 2020).

Naquele período, com todo esse cenário econômico calamitoso aliado ao alto índice de mortalidade diária pela doença, houve uma incessante busca para o desenvolvimento de vacinas. No entanto, sabíamos que a disponibilidade de uma vacina não seria de imediato para todos, pois, além de seu próprio processo de desenvolvimento entre testes em humanos, patente e imunização, sua efetiva distribuição demandaria uma logística gigantesca de acessibilidade e recursos, visto que estamos falando de algo que acometeu os rincões do mundo, em suas diferentes localizações e governabilidades.

Mediante a uma grande comoção mundial, tais vacinas foram criadas e produzidas em tempo recorde, e foram elaborados programas e planejamentos de vacinação em massa, para conseguir imunizar grande parte da população e assim tentar conter a propagação da doença. Ao longo deste processo, diferentes variantes do SARS-CoV-2 surgiram em todo o mundo, algumas eram mais transmissíveis e, em alguns casos, mais preocupantes em termos de resistência às vacinas criadas (Mello *et al.*, 2020).

Segundo Mello *et al.* (2020) já no cenário nacional, a pandemia evoluiu significativamente ao longo do tempo se espalhando rapidamente por todas as 27 unidades federativas; logo, o Brasil se tornava um dos países mais afetados pela pandemia, com alto índice de contaminação e mortes pela doença. E para conter o forte avanço da contaminação, foram adotados os mesmos critérios de contenção da doença feitos em outros países, principalmente, o isolamento social e o incentivo a vacinação em massa. Nosso país lançou o programa de vacinação em janeiro de 2021, com várias vacinas autorizadas para uso emergencial, como a Corona Vac, desenvolvida pelo Instituto Butantan em parceria com a Sinovac, e a vacina da AstraZeneca/Oxford (Castro, 2021).

Entretanto, desalinhamentos econômicos, políticos e partidários envolvendo esferas municipais, governamentais e federais trouxeram grandes polêmicas e desafios para o enfrentamento da Covid-19 no Brasil. Nesse período, além do enfrentamento da doença, nosso país lidava com um alto índice de *fake News*, informações falsas que eram divulgadas, sobretudo, em meios digitais na intenção de confundir a população e deslegitimar a Ciência. Isso trouxe sérias consequências no combate à pandemia no país, afetando diversos segmentos da sociedade, mas particularmente a saúde física e mental dos brasileiros.

De acordo com Mello *et al.* (2020), com a rápida propagação do vírus no Brasil e a falta de assistência do governo vigente, iniciou-se um amplo debate sobre as respostas ao agravamento da pandemia em todo o país e suas possíveis implicações. Assim, o Governo Federal submeteu ao Congresso Nacional a Lei nº 13.978, de 17 de janeiro de 2020, que versa sobre as medidas previstas para enfrentar a situação de emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus associado ao surto de 2019 (Silva *et al.*, 2021).

No período da pandemia, nosso país era governado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, filiado ao Partido Social Liberal (PSL), com mandato vigente de 2019 a 2022. Consoante a Tavares *et al.* (2020), salientamos que seu governo foi amplamente criticado devido ao modo como administrou a pandemia da Covid-19 no país. Foi uma gestão marcada por discordâncias e controvérsias em relação às medidas de saúde pública e estratégias de mitigação orientadas pela OMS e adotadas por outros países no mundo. O então presidente Bolsonaro verbalizava claramente seu ceticismo em relação ao uso de máscaras, a eficiência das vacinas e, sobretudo, ao distanciamento social com argumento de que esta medida prejudicaria profundamente a economia do país.

Depois de vários discursos públicos minimizando os alertas da OMS e ignorando completamente o aumento de novos casos no Brasil, o governo Bolsonaro, por fim, emitiu a Medida Provisória nº 924, datada de 13 de março de 2020, que disponibilizava crédito extraordinário em apoio ao Ministério da Educação e da Saúde (Mello *et al.*, 2020). Segundo este mesmo autor, os impactos da pandemia poderão ser enormes em longo prazo, e podem afetar diretamente vários setores brasileiros, públicos ou privados, como a Educação, a ciência e a tecnologia.

Em suma, os impactos da crise no Brasil podem ser bem mais profundos, tanto agudos quanto estruturais, do que o governo brasileiro tem inicialmente assumido. Serão impactos não apenas econômicos, mas sociais, fiscais, no mercado de trabalho, na demanda por serviços públicos e pela rede de proteção social. Ao redor do mundo, países vêm adotando políticas muito ousadas de combate aos efeitos da Coronacrise, enquanto o Brasil segue com medo de tomar medidas compatíveis com a dimensão real que a crise pode vir a assumir (Mello *et al.*, 2020, p.6).

Atualmente, segundo dados do Coronavírus Brasil²³, uma página governamental desenvolvida para ser oficialmente o veículo de comunicação da situação epidemiológica da Covid-19 no país, até a data de sua última atualização em 11 de julho de 2023, foram

²³ Página Governamental que faz “a atualização de dados sobre casos e óbitos confirmados por COVID-19 no Brasil que é realizado diariamente pelo Ministério da Saúde por meio das informações oficiais repassadas pelas Secretarias Estaduais de Saúde das 27 Unidades Federativas brasileiras. Os dados fornecidos pelos estados são consolidados e disponibilizados publicamente todos os dias, em torno das 19h. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

registrados no país 37.994.356 (trinta e sete milhões, novecentos e noventa e quatro mil, trezentos e cinquenta e seis) casos confirmados de Covid-19 e 706.986 (setecentos e seis mil, novecentos e oitenta e seis) mortes por Covid-19 no Brasil (Ministério da Saúde, 2023).

Por conseguinte, diferentes esferas da sociedade, incluindo a área da Educação, foram diretamente afetadas neste período pandêmico. Escolas e instituições públicas foram obrigadas a suspender suas atividades presenciais devido à necessidade de adotar o distanciamento social como medida de proteção contra a propagação da doença. Assim, as escolas, que desempenham um papel multifacetado na vida dos estudantes, que vai além da Educação e inclui socialização, alimentação, segurança e cidadania, deixaram de cumprir essas funções de modo presencial, adotando o ensino *online* como alternativa durante o período de isolamento social.

Neste contexto, para que houvesse a regulamentação dessa modalidade de ensino, algumas legislações, pareceres, portarias e resoluções foram implementadas, de modo a sistematizar o ensino *online* em âmbito nacional. Abaixo, de acordo com várias fontes oficiais como o Portal do Ministério da Educação e da Cultura (MEC)²⁴, a Agência do Senado²⁵, o site do Planalto Central²⁶ e a página oficial da Prefeitura de Contagem/MG²⁷, foi feito um compilado das principais normativas que foram implementadas para o regimento do ensino nesta modalidade *online*. Salientamos que, ao longo desse período, houve inúmeras consonâncias e discordâncias, que trouxeram implementações e revogações legislativas, à medida que caminhávamos no processo pandêmico. Portanto, as regulamentações citadas abaixo, foram selecionadas por estar em conformidade temática e por fazerem o recorte temporal, início da pandemia, nosso contexto histórico.

²⁴ Portal do MEC: Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>. Acesso em: 23 fev. 2024.

²⁵ Agência do Senado: Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.077-de-20-de-maio-de-2022-401779038>. Acesso em: 23 fev. 2024.

²⁶ Planalto Central: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 23 fev. 2024

²⁷ Prefeitura de Contagem/MG. Disponível em: <https://portal.contagem.mg.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024

Quadro 2— Compilado das principais regulamentações para o ensino online.

Quadro Instância	Regulamentação	Menção
Federal	Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Federal	Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
Federal	Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março 2020.	Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.
Municipal	Decreto Nº 1.526, de 20 de março de 2020.	Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus - COVID-19, no âmbito do Poder Executivo Municipal.
Federal	Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Federal	Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020.	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.
Municipal	Portaria Conjunta Seduc/Funec Nº 26, de 18 de junho de 2020.	Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares da Rede Municipal de Educação de Contagem, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. A partir da publicação desse documento, as instituições escolares do município, efetivamente, passam a se organizar para a oferta do ensino remoto em todos os segmentos, etapas e modalidades.
Federal	Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Federal	Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020.	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Federal	Portaria nº 1030 de 1º de dezembro de	Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sob caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para

	2020.	integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
Federal	Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Municipal	Decreto Nº 004, de 12 de janeiro de 2021.	Dispõe sobre novas regras para o funcionamento das atividades comerciais e estabelecimentos no Município de Contagem, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19 e dá outras providências.
Federal	Decreto Nº 10.659, de 25 de março de 2021.	Institui o Comitê de Coordenação Nacional para Enfrentamento da Pandemia da Covid-19.
Municipal	Decreto Nº 215, de 05 de julho de 2021.	Dispõe sobre o retorno gradual e seguro das aulas presenciais no Município de Contagem/MG.
Federal	Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021.	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Federal	Decreto Nº 11.077, de 20 de maio de 2022.	Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. Dentre eles o Decreto Nº 10.659, de 25 de março de 2021, que instituiu o Comitê de Coordenação Nacional para Enfrentamento da Pandemia da covid-19.

Fonte: Adaptado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 02 fev. 2024.

Adaptado de <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 02 fev. 2024.

Dessa maneira, ao longo destes últimos anos, os governos, em diversos âmbitos, tentaram responder as demandas da sociedade em relação à inclusão educacional no período pandêmico, por meio de iniciativas legislativas, a fim de atender as necessidades do cenário educacional que a pandemia da Covid-19 nos trouxe. Tais implementações legislativas, reconhecem o momento catastrófico na Educação e a necessidade de garantir que a transição para o ambiente no ensino *online* seja o mais acessível e inclusivo para os estudantes.

Contudo, as desigualdades, em termos de oportunidades de aprendizado e no acesso à própria Educação eram frequentes. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades de acesso ao

ensino *online* devido à falta de equipamentos ou conexão à internet, ou mesmo à falta de conhecimento necessário para utilizar as plataformas *online* disponíveis. Como resultado, observamos uma aparente diminuição no processo de aprendizagem, que pode ter impactos negativos no percurso educacional dos estudantes, bem como em suas vidas pessoais, isso a médio e longo prazo (Grossi *et al.*, 2020).

Diante de todo esse contexto educacional que envolve os estudantes, é fundamental abordar, também, a situação dos professores. Tentar compreender como eles perceberam o papel que desempenharam no desafio que, naquele momento, necessitou da aquisição de ‘novas’ habilidades e ferramentas, em particular aquelas relacionadas à tecnologia digital, a fim de facilitar e mediar o processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, é importante ressaltar que a evolução profissional de um professor não pode ficar limitada apenas ao domínio das questões tecnológicas, pois, como sugerido pelo antropólogo argentino Canclini (2013, p. 293), “os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam.”

Devido a esse e outros fatores, os desafios profissionais enfrentados pelos professores aumentaram substancialmente durante a pandemia. Além das funções tradicionalmente previstas, os professores foram obrigados a expandir ainda mais seus horizontes cognitivos e emocionais. Desafios surgiram, como a desconexão de seu espaço de trabalho convencional, a sala de aula, e a necessidade de utilizar seus próprios recursos, como internet, telefone celular, computador e outros materiais didáticos.

Além disso, a dificuldade de desenvolver e adaptar atividades e metodologias ativas, de modo genuinamente acessível e estimulante para os estudantes, naquele momento, foi gigantesco, pois a prática escolar no município de Contagem/MG, como na maior parte do país, acontecia exclusivamente de forma presencial. Além disso, a disparidade no domínio tecnológico entre os profissionais — e também dos estudantes — e a presença de sentimentos como o medo, a insegurança e a ansiedade geraram um desconforto significativo trazendo, assim, dificuldades na condução desse processo. Isso ocorre, em parte, porque, embora tivéssemos conhecimento do início da pandemia, ainda não tínhamos a certeza de quando o período pandêmico²⁸ realmente se encerraria e retornaríamos a um ‘novo normal’.

²⁸ Esta pesquisa de Mestrado iniciou-se em agosto/2021 e, durante este processo o período pandêmico foi gradualmente controlado até ser declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 5 de maio de 2023, “o fim da emergência em saúde pública de importância internacional por Covid-19. Entretanto, isso não significa que a Covid-19 chegou ao fim enquanto ameaça global de saúde”, anunciou o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-05/oms-declara-fim-da-emergencia-em-saude-por-covid-19>. Acesso em: 07 maio 2023.

Frente a essa situação, surgiu a necessidade de uma ‘nova’ abordagem pedagógica que se manifestou no âmbito educacional. Isso acarretou enormes desafios, não apenas ao que se refere ao perfil de atuação docente, mas também na disponibilidade de recursos para a implementação dessa abordagem. Além disso, a convergência entre o ensino presencial e o virtual, conhecida como ensino híbrido, já definido e adotado por alguns educadores, emergiu como uma tendência significativa e, em muitos aspectos, uma necessidade no cenário atual (Horn, Staker, Christensen, 2015; Bacich, Neto, Trevisani, 2015). E esta modalidade de Ensino a Distância (EaD) já era oficialmente reconhecida há algum tempo em nosso país.

No Brasil, o processo de reconhecimento dessa modalidade de Educação teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por meio do seu artigo 80 incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de Educação continuada. A EaD possui três formatos de cursos: Totalmente a distância (todas as aulas são ofertadas via internet). Presencial com atividades à distância (80% da carga é presencial e 20% à distância. Semipresencial (parte das atividades são realizadas a distância e parte presencialmente) (Grossi *et al.*, 2020, p. 153).

Assim, diante desse contexto, é evidente que a vida em sociedade sofreu transformações, e essas mudanças continuarão a ocorrer e a se adaptar à medida que avançamos nesta era de pós-pandemia e nas implicações que dela herdamos. Houve mudanças significativas nos modos de trabalho, diferentes países foram acometidos por grandes impactos econômicos, tivemos uma transformação profunda na Educação com perdas no aprendizado e infelizmente milhares de vidas também se perderam ao redor do mundo. O mundo pós-pandemia não é o mesmo, pois alteramos nossa forma de enxergá-lo.

Desse modo, em especial, após o período pandêmico percebemos que estar fisicamente nos lugares ou em um lugar específico é algo que faz parte da natureza humana, pois agrega simbologias e traz a densidade das relações afetivas que transformam certos espaços em nosso lugar. Este lugar e suas pluralidades, a riqueza visual e a intersubjetiva que traz consigo, são abordados por Tuan (1979, p. 387) que afirma “o lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado”.

Destarte, sentir o lugar como parte integrante de um momento de vida, de lembranças, de sensações, de memórias e sentimentos torna-se fascinante. E, também observar como nos misturamos aos lugares, trazendo conosco suas características ou atribuindo particularidades nossas a este espaço físico, e como ele pode estar relacionado à nossa forma de ser, estar, pensar, e se relacionar é algo instigante. Isso posto a seguir, apresentaremos o *lócus* de nossa

pesquisa, a cidade de Contagem/MG e sua política educacional.

3.2 Lócus de pesquisa: a cidade de Contagem/MG e a política educacional do município

Contagem é um município localizado no estado de Minas Gerais, região Sudeste, Brasil. Faz parte da Região Metropolitana (RM)²⁹ de Belo Horizonte, estando cerca de 16 Km da capital mineira. Com uma área territorial de aproximadamente 195 mil Km². O município é dividido em oito regionais administrativas, de acordo com a lei complementar N.º 060 de 14 de janeiro de 2009, que são: Vargem das Flores, Nacional, Ressaca, Sede, Petrolândia, Eldorado, Riacho e Industrial (Educativo, 2020). É o terceiro município mais populoso de Minas Gerais, com uma população estimada em mais de 670 mil habitantes, e está na segunda posição dos municípios de maior densidade demográfica, quantidade de habitantes por Km² do estado (IBGE, 2013).

De acordo com Fonseca (1978), o município possui uma história que remonta ao período colonial brasileiro, tendo sido inicialmente um ponto de passagem para os viajantes que se dirigiam a então capital do país, Rio de Janeiro/RJ, e adjacências. E podemos caracterizar resumidamente a história de Contagem em três períodos principais: 1º) sua formação como vilarejo em meados do século XVIII, 2º) sua emancipação e elevação como vila em 1911, e 3º) sua reemancipação, independência e abertura para o período industrial na década de 40.

Inicialmente no século XVIII, principalmente no estado de Minas Gerais havia uma intensa corrida pela busca de ouro e pedras preciosas, em que novos locais de exploração eram constantemente descobertos. Com isso, toda a região atraía frequentemente um grande fluxo de viajantes, exploradores e escravos que formavam novos assentamentos e pequenos vilarejos (Fonseca, 1978). A relação com a cultura negra no município de Contagem teve início a partir desse momento, com o fluxo do tráfico de escravos e mercadorias nesse período de Brasil Colônia. Uma população economicamente ativa, envolvida na criação de gado, agricultura e comércio, que possibilitou a fixação de um número expressivo de

²⁹Região Metropolitana (RM) é uma área onde vários municípios se conectam de maneira física, política, cultural e econômica. É importante destacar que a simples proximidade geográfica entre cidades não qualifica uma área como região metropolitana. É necessário que exista uma interação que inclua o transporte regular de pessoas e mercadorias. “A Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH foi instituída em 1973 pela Lei Complementar nº 14 e é composta por 34 municípios: Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano” Disponível em: <http://www.rmbh.org.br/rmbh.php> Acesso em: 05 nov. 2023.

afrodescendentes na região (Educativo, 2020).

Com o tempo, descendentes desses escravos fundaram a Comunidade dos Arturos, que segundo dados do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA, 2018), tiveram seu início no final do século XIX, com a união do casal Arthur Camilo Silvério e Carmelinda Maria da Silva. A comunidade recebeu o nome de “Arturos” em homenagem ao patriarca da família, mantém viva suas tradições e hoje é considerada uma das mais importantes e tradicionais comunidades quilombolas de Minas Gerais e do Brasil (Noronha e Enéas, 2019).

Com o passar dos anos, a Comunidade dos Arturos se estruturou em torno da família e ficou conhecida pelo nome de seu patriarca Arthur, preservando os valores do Reinado de Nossa Senhora do Rosário. Além disso, na Comunidade são preservadas e recriadas várias tradições da cultura brasileira e mineira como o Batuque, a Folia de Reis, o Candombe, o Reinado de Nossa Senhora do Rosário e a Festa da Abolição. Os sons e ritmos são presenças constantes em todos os eventos e nos quintais das casas, as antigas práticas dos saberes relacionados às raízes e plantas também permanece. Na Comunidade está presente o saber das benzeduras, da confecção de instrumentos e indumentárias, da culinária e outros. Todo esse acervo tornou a Comunidade dos Arturos um lugar de reconhecida referência cultural, que preserva uma herança cultural já desaparecida em outros contextos regionais (IEPHA, 2018, p.13).

Os Arturos preservam suas tradições religiosas, seus mitos, sua dança e valorizam a memória de seu povo. Suas festividades representam os traços distintivos da comunidade, celebrando a libertação dos escravos, mantendo viva a história e a identidade cultural dos negros e as tradições trazidas para o Brasil durante o período de escravidão (Educativo, 2020). Desde o período do Brasil Colônia, a região do município de Contagem/MG traz uma rica miscigenação, principalmente, entre afrodescendentes e a cultura portuguesa, fazendo com que haja um sincretismo cultural, histórico e religioso muito forte no território (IEPHA, 2018).

Existem várias versões para o início da formação do vilarejo, mas, segundo Fonseca (1978), o município de Contagem como o conhecemos hoje, começou como um ponto de passagem, em que havia um lugar de fiscalização na região do Sítio das Abóboras³⁰. Esse lugar era reconhecido como posto de registros desses viajantes, uma espécie de fiscalização e contagem das mercadorias que ali transitavam, de quem vinha para seus arredores para a

³⁰“A origem da denominação Abóboras, por sua vez, é desconhecida, no entanto, existem três versões para o nome escolhido. A primeira delas se refere à Família Abóboras, citada pelo Padre Joaquim Martins, a qual foi responsável pela construção da primitiva Igreja de Contagem. Outra versão conta que o território do município se destacava pela produção da abóbora. Devido a esta grande produção, se fazia necessário realizar a contagem cucurbitácea antes que fossem enviadas para localidades próximas. Por fim, a terceira versão, remete à existência de registros, instalados pela Coroa, para a arrecadação dos impostos cobrados sobre diversos bens” (Noronha e Enéas, 2019, p. 151).

atividade da mineração e exploração de riquezas. Naquela época, para manter o controle sobre essa atividade econômica, a coroa portuguesa estabeleceu vários postos de fiscalização e arrecadação em vários locais, chamados de postos de registros.

Como acontecia em todos os pontos que ofereciam boas oportunidades de lucro, em torno do registro das Abóboras, desde 1716, um aglomerado humano dos mais diversificados tipos foi dando vida à povoação. Senhores de escravos, proprietários de datas minerais à procura de braços e do gado para alimentação; patrulheiros; funcionários do registro; delatores de transvios; religiosos sem eira nem beira; mulheres da vida, atraídas pelo dinheiro fácil; taberneiros; desocupados; e, vadios. Nas redondezas ainda afazendavam-se os que encontravam faixas realengas, devolutas (Fonseca, 1978, p. 51).

Com o tempo, ao redor desse posto de registros, surgiu uma comunidade conhecida como Arraial da Contagem das Abóboras. E o termo ‘Contagem’ fez referência à contagem das cabeças de gado, escravos e mercadorias que eram sujeitas à tributação neste posto de fiscalização (Noronha e Enéas, 2019). Nas proximidades, novos moradores também se estabeleceram principalmente para o comércio de gado, cavalos e outros produtos, fazendo com que a região aumentasse e tivesse até a construção de uma capela, conhecida como São Gonçalo do Amarante, que era o santo padroeiro dos viajantes. Surgia oficialmente o Arraial de São Gonçalo da Contagem das Abóboras (Noronha e Enéas, 2019).

À medida que o fluxo de pessoas aumentava, o Arraial crescia e, em 30 de agosto de 1911, Contagem é emancipada por meio da Lei Nº 556 e elevada à condição de vila. Antes desse marco, a região estava subordinada à Comarca do Rio das Velhas, como distrito do município de Sabará, e, em 1901, foi incorporada à Santa Quitéria, que atualmente é conhecida como município de Esmeraldas (Educativo, 2020). No entanto, devido a questões políticas, Contagem perdeu sua independência administrativa em 1938 e se tornou um distrito do município de Betim. Foi somente com a promulgação da Lei Nº 336, em 27 de dezembro de 1948, que a autonomia administrativa da cidade foi restaurada e, a partir desta data, Contagem se torna um município independente (Educativo, 2020).

Segundo dados oficiais de Educativo (2020) após esse período começa a chamada era industrial do município. Assim como outras cidades mineiras, o município se abriu para uma revolução no contexto da modernização, proporcionada pelo processo de industrialização que o país estava atravessando. A cidade assumiu uma posição central no desenvolvimento de Minas Gerais e, atualmente, é considerada a terceira maior arrecadação do estado, atrás apenas da capital Belo Horizonte, em primeiro lugar, e Uberlândia em segundo lugar (IBGE, 2013). Além disso, o município possui uma localização estratégica na região metropolitana de

Belo Horizonte, o que o torna um importante centro logístico. A cidade está próxima de rodovias importantes, como a BR-040 e a BR-381, facilitando o escoamento da produção industrial e o transporte de mercadorias para outras regiões do país (Educativo, 2020).

Ademais, a Educação e as políticas públicas educacionais são áreas de grande importância e investimento no município. Contagem/MG possui uma estrutura educacional abrangente, que atende desde a Educação infantil até o ensino fundamental, ensino médio tradicional e ensino médio técnico, além de oferecer programas de Educação de jovens e adultos (EJA) (Estuda Contagem³¹, 2023). A seguir, abordaremos esta estrutura educacional e faremos um panorama da política educacional preconizada no município.

No Brasil, de acordo com (LDBEN) Lei Nº 9.394/96, a Educação básica obrigatória e gratuita compreende dos 4 aos 17 anos de idade. A estrutura de Educação no município de Contagem, Minas Gerais, segue o padrão nacional brasileiro, dividindo-se em diferentes níveis e etapas, segundo o (PME) Plano Municipal de Educação instituído pela Lei Nº 4737, de 24 de junho de 2015:

- Educação Infantil: Destinada a crianças de 0 a 5 anos, dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).
- Ensino Fundamental: Compreende nove anos de escolaridade, geralmente iniciando aos 6 anos de idade. É dividido em dois ciclos, sendo o primeiro do 1º ao 5º ano (anos iniciais), e o segundo do 6º ao 9º ano (anos finais).
- Ensino Médio: Última etapa da Educação básica, voltada para adolescentes de 15 a 17 anos. É oferecido em escolas de ensino médio.
- Educação de Jovens e Adultos (EJA): Modalidade de ensino que busca atender aqueles que não concluíram os estudos na idade regular.
- Educação Especial: Destinada a pessoas com deficiência, oferecendo suporte e adaptações possíveis.
- Educação Profissional: Oferece cursos técnicos e de formação profissionalizante, preparando os estudantes para o mercado de trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação de Contagem (Seduc) desempenha um papel fundamental na formulação e implementação de políticas educacionais. Segundo o Estuda

³¹ Estuda Contagem. Disponível em: <https://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/>. Acesso em: 21 ago. 2023

Contagem (2023), essas políticas públicas têm como objetivo promover a qualidade e a equidade na Educação, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes nas escolas municipais. Entre as principais características da Educação em Contagem, conforme o site Estuda Contagem³² 2023, destacam-se:

Infraestrutura: A cidade conta com uma ampla rede de escolas municipais, que são equipadas com salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços esportivos e outros recursos necessários para o ensino e aprendizagem. **Formação de professores:** A Secretaria Municipal de Educação investe em programas de formação e capacitação de professores, visando aprimorar as práticas pedagógicas e atualizar os docentes em relação às novas demandas educacionais. **Inclusão educacional:** Contagem possui políticas de inclusão voltadas para alunos com necessidades especiais, buscando garantir o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas regulares. São oferecidos recursos e apoio pedagógico para atender às necessidades específicas de cada aluno. **Merenda escolar:** A alimentação dos estudantes é uma preocupação importante em Contagem. A cidade possui um programa de merenda escolar que visa garantir uma alimentação saudável e adequada para os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento e bem-estar. **Programas e projetos educacionais:** São desenvolvidos diversos programas e projetos educacionais no município, como o Programa Mais Educação, que oferece atividades complementares no contraturno escolar, e o Programa de Educação Integral, que visa ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, proporcionando uma formação mais completa.

Quanto aos Programas e projetos educacionais, a atual gestão tem investido em diversos eixos de formação e complementação que são disponibilizados para os estudantes, docentes e alguns abertos a comunidade do município. Segundo a Diretoria de Educação Integral e Direitos Humanos (SECADI, 2024)³³, atualmente o município de Contagem/MG oferece:

- Programa Escola Viva — Decreto 739, 22 de novembro de 2022: o Programa Escola Viva busca a ampliação dos tempos, dos espaços e de estratégias educativas, além da construção de ações intersetoriais nos territórios educativos para proporcionar à comunidade escolar o acesso às políticas públicas educacionais consolidando, assim, um atendimento educacional com qualidade social, contínuo e ininterrupto para todos os estudantes no município.
- Jornada ampliada: esta ação acontece por meio ao atendimento a pequenos grupos de estudantes, com foco no desenvolvimento dos conteúdos comportamentais e atitudinais a

³² Site Estuda Contagem. Disponível em: <https://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

³³ Informações repassadas em 13 de março 2024, ofício via e-mail, pela Sra. Ohana Almeida, Diretora de Educação Integral e Direitos Humanos; Superintendência de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI); Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG. Para dados estatísticos considerar ano referência 2021.

partir da relação, de maneira intencional e pedagógica, e não, exclusivamente, a partir dos conteúdos cognitivo e intelectual (disciplinas).

- Jornada ampliada completa: ampliação da jornada do estudante na escola para, no mínimo, 7 (sete) horas diárias de atividade escolar, dentro dos dias letivos, com acompanhamento pedagógico e realização de atividades educativas diversificadas nas áreas de cultura, arte, esportes e lazer, mediadas por agentes culturais (oficineiros).
- Escola aberta: oferta de atividades comunitárias aos finais de semana nas áreas de arte, cultura, esporte e lazer, conforme objetivos da Educação Integral e integrada.
- Escola sem fronteiras: oferta de atividades que garantam o acesso universal à Educação e ações inclusivas para as populações imigrantes, por meio de articulações entre ambientes comunitários, públicos e privados, objetivando o fomento de ações pedagógicas e linguísticas que, além de compartilhar a cultura brasileira, valorizem a cultura e história dessas populações estrangeiras.
- Além dos muros: ação que garante o aporte financeiro para projetos pedagógicos que contemplem a realização de roteiros educativos e culturais, trabalhos de campo, aulas passeio, atividades externas entre outras estratégias educativas promovendo práticas que possibilitem às crianças e estudantes: experimentar espaços de aprendizagens e vivências educativas para além dos muros das escolas e das salas de aula, valorizando a diversidade de experiências sociais e culturais em Contagem/MG e outras cidades.
- Férias na escola: o projeto integra o Programa Escola Viva, e tem como objetivo ofertar oficinas e atividades diversificadas nas escolas da rede municipal de Contagem/MG, no período de férias e recessos escolares. Considerando a realidade de que muitas famílias, em especial as mais vulneráveis, não contam com recursos para proporcionar atividades dessa natureza para as crianças e estudantes nesses períodos.
- Educação Patrimonial: desenvolvimento de práticas educativas que estimulam os estudantes e os educadores a se relacionarem de maneira dinâmica e criativa com o patrimônio cultural presente em sua região, visando fomentar o sentimento de pertencimento, a construção do conhecimento e a participação coletiva na proteção, salvaguarda e fruição da memória e do patrimônio material e imaterial de Contagem/MG.
- Turma do Contagito: composta por agentes de animação que desenvolvem oficinas e atividades de caráter educativo, recreativo e social focadas na valorização do patrimônio cultural do Município. Esta turma realiza apresentações, animações, intervenções artísticas e culturais e ações educativas e socioculturais em escolas da rede municipal de

Contagem/MG, bem como em espaços públicos e eventos artístico-culturais, caracterizados por um figurino que remete aos elementos do patrimônio cultural físico e imaterial da cidade.

- Contagem das Letras: instituído em 2006, é um Programa de biblioteca e leitura, que desenvolve ações voltadas para a promoção das práticas de leitura, para o acompanhamento e a assessoria às bibliotecas escolares e oferece formação continuada sobre leitura literária para educadores da rede municipal de Contagem/MG.
- Centro de Memória da Educação de Contagem: o Centro de Memória de Educação é um projeto criado em 2021 e tem por finalidade pesquisar e divulgar a memória e a história da rede municipal de Educação e da Fundação de Ensino (FUNEC) de Contagem/MG e promover ações de valorização e preservação do patrimônio educativo material e imaterial do município junto às escolas e a comunidade.
- Mostra Audiovisual Escolar (MAVE): promove o contato com a linguagem cinematográfica na Educação, com produção, pelos estudantes e educadores, de curtas metragens e premiação para as escolas, educadores e estudantes.
- Projeto Bunitezas: o selo literário de Contagem Bunitezas é uma homenagem a Paulo Freire, patrono da Educação brasileira, e autor de muitas obras que, entre outras coisas, nos falam da boniteza de ser gente. Esse selo visa à publicação de obras literárias de autoria dos educadores e estudantes do Município.
- Trilha do Saber em revista: periódico semestral que tem como objetivo registrar e divulgar a produção pedagógico-acadêmica dos educadores da rede municipal de Contagem/MG e de outras partes do Brasil.
- Minha Escola tem nome de Mulher: que reconhece, por meio da pesquisa realizada nas escolas e na comunidade, o protagonismo e a relevância das mulheres para a Educação do município. Essas mulheres contam suas histórias por meio de animações publicadas na página do Instagram @memoriaedu.contagem, do Centro de Memória da Educação de Contagem/MG.
- Projeto Memórias em Rede: história oral dos profissionais da Educação de Contagem é um projeto permanente do Centro de Memória. Por meio da metodologia da história oral, realizamos entrevistas temáticas que tem por objetivos: conhecer e valorizar a trajetória de profissionais aposentados da rede municipal de Educação e da FUNEC, que contribuíram para a construção da Educação no município; constituir o acervo de história oral do Centro de Memória; identificar e divulgar os acervos pessoais dos entrevistados que dizem

respeito à sua trajetória na Educação em Contagem/MG.

Na sequência, apresentaremos os dados numéricos, quanto a Educação em Contagem/MG. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu último censo (2021) e da própria Diretoria de Educação Integral e Direitos Humanos com mesmo ano base de referência (2021), o município de Contagem/MG conta com o seguinte quantitativo educacional:

Tabela 3 — Quantitativo de matrículas escolares no município de Contagem/MG.

Referência	Quantitativo
Matrículas na Educação Infantil	11.888 matrículas
Matrículas no Ensino Fundamental	42.951 matrículas
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	3.314 matrículas
Fonte: (IBGE, 2021; SECADI, 2024)	

Tabela 4 — Quantitativo de unidades escolares no município de Contagem/MG.

Referência	Quantitativo
Escolas de Educação Infantil	74 escolas
Escolas de Ensino Fundamental	70 escolas
Escolas com Educação de Jovens e Adultos (EJA)	25 escolas
Fonte: (IBGE, 2021; SECADI, 2024)	

Tabela 5 — Quantitativo de docentes no município Contagem/MG.

Referência	Quantitativo
Docentes na Educação Infantil	652 docentes
Docentes no Ensino Fundamental	2.888 docentes
Docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	154 docentes

Fonte: (IBGE, 2021; SECADI, 2024)

Portanto, como forma de respaldar nossa análise, pela perspectiva da AD, abordamos nesta seção o *Lócus* de pesquisa: a cidade de Contagem/MG e a política educacional do município, para traçarmos um panorama representativo que corresponde ao capítulo sobre as Condições de Produção e Conjuntura Político-Educacional. Nesta próxima seção, que finaliza este mesmo capítulo, apresentamos a BNCC, que estabelece os fundamentos essenciais seguidos para a Educação básica, fornecendo um referencial para a construção curricular em todo território nacional; as Legislações afins municipais e federais que fazem correlação com os princípios pedagógicos adotados na rede municipal de ensino e um descritivo textual do documento Trilha do Saber. Seguimos para esta próxima seção.

3.3 BNCC, legislações afins e o Trilha do Saber

Nesta seção, abordaremos a Educação brasileira fundamentada em um conjunto abrangente de normativas, leis e parâmetros que delineiam as diretrizes para o sistema educacional de todo o país. Desde a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação como um direito fundamental, até a instituição de importantes legislações educacionais, uma estrutura jurídica robusta tem moldado o cenário educacional no Brasil. Essas normativas, em conjunto, buscam não apenas garantir o acesso à Educação, mas também assegurar padrões de qualidade e equidade para o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

E a partir de inúmeras leis, que abordam a temática da Educação, todas elaboradas e sancionadas em distintos momentos e conjunturas da História do país, que constituirão parte importante na construção de nossa análise. Assim, para que pudéssemos organizar com melhor fluidez esta seção, optamos por elaborar uma tabela temporal, com os principais marcos e legislações educacionais para o ensino fundamental, em âmbito federal.

Quadro 3 — Principais marcos e legislações educacionais para o ensino fundamental.

Ano	Referência
1931 Conselho Nacional de Educação (CNE)	Criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos “assumptos relativos ao ensino” (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931). O atual CNE, órgão colegiado integrante do MEC, foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação .
1988 Constituição da República Federativa do Brasil	É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
1998 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.
2010 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)	A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
2011 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental	A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.
2014 Plano Nacional de Educação (PNE)	A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).
2015 Base nacional Comum Curricular (BNCC)	De 2 a 15 de dezembro de 2015, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC. Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.
2016 Base nacional Comum Curricular (BNCC), 2ª versão.	Em 3 de maio de 2016, a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.
2017 Base nacional Comum Curricular (BNCC), 3ª versão.	Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
2018 Base nacional Comum Curricular	Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional

(BNCC), versão atual.	Comum Curricular para todas as etapas do ensino. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.
-----------------------	--

Fonte: Adaptado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 02 fev. 2024.

Adaptado de <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 02 fev. 2024.

Destarte, após décadas de construção na legislação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é consolidada como documento normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais da Educação básica. A qual todo estudante brasileiro têm direito, sendo dividida em três etapas na Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Hypólito, 2019). É a BNCC que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que devem ser garantidas em todas as escolas do país, tanto públicas quanto privadas, com o objetivo de trazer equidade e qualidade de ensino “Ela está prevista na Constituição Federal (artigo 201) (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 26) [...]” (Ornellas e Cristeinsen Silva, 2019. p 312).

É este documento que hoje norteia o currículo de toda escola brasileira, em uma referência comum obrigatória, respeitando a autonomia de ensino assegurada em âmbitos municipais, estaduais ou federais. Essas redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, poderão desenvolver e adequar seus currículos conforme as diretrizes estabelecidas na BNCC, contextualizando-as e adaptando-as em consonância ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Ornellas e Cristeinsen Silva, 2019). Ademais, a BNCC foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que determinou a elaboração desse documento, como sendo uma das estratégias para a melhoria da qualidade da Educação, sendo a BNCC;

[...] o resultado de longos embates em torno da definição de um Currículo Nacional para a Educação brasileira. Desde os anos de 1990, após a aprovação da Constituição de 1988 e o início da discussão de uma nova LDB, começam a existir, de forma mais intensa, debates em torno do que deveria ser um currículo para a Educação Básica, por vezes, um debate menos direto, por vezes, mais direto. Logo após a aprovação da nova LDB, em 1996, este debate aparece com mais força com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (SILVA; GENTILI, 1996; BRASIL, 1997). De lá para cá, houve uma série de debates, ações, movimentos, críticas, defesas (nem sempre muito explícitas) em torno da necessidade ou não de um currículo nacional (Hypólito, 2019, p.188).

Dessa maneira, a elaboração da BNCC, foi um processo colaborativo que envolveu consultas públicas, debates, e a participação de educadores, especialistas, gestores, pais e estudantes (Gontijo, 2015). Em uma sequência cronológica, nos anos de 2015 foram realizadas consultas públicas a fim de fazer um levantamento, em diferentes setores da sociedade, sobre o que deveria ser ensinado nas escolas.

Nos anos de 2016, foram criadas comissões técnicas, compostas por especialistas, para aprofundar a discussão e elaborar algumas propostas. Neste mesmo ano, foi apresentada a primeira versão, preliminar da BNCC para que fosse lançada uma nova etapa de consulta pública e debates. Após diversas revisões e reformulações a versão final da BNCC foi então homologada em dezembro de 2017 (Ornellas e Cristeinsen Silva, 2019).

Esta última versão da BNCC, homologada em dezembro de 2017 foi apresentada como um documento que “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p.7). No entanto, a elaboração desta última versão foi marcada por muitas polêmicas, debates e controvérsias em diversos aspectos.

Houve várias críticas quanto à falta de participação efetiva e consulta pública durante seu processo, muitos educadores, especialistas em Educação e membros da sociedade argumentaram que suas vozes não foram devidamente ouvidas, levantando preocupações sobre a legitimidade e representatividade do documento. E na tentativa de oposição a homologação desta versão, foi elaborado um parecer por três conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentado aos dirigentes do MEC em oposição à publicação da 3ª versão da BNCC, conforme elucida (Dourado e Oliveira, 2018):

O Parecer apresentado pelas referidas conselheiras traça um histórico do debate acerca da base nacional comum curricular, analisa aspectos da metodologia de elaboração assumida pelo MEC para a construção da BNCC e discute a posição do CNE neste processo. Por fim, foi apresentado voto contrário à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade da Educação básica no país (Dourado e Oliveira, 2018, p.9).

Porém, mesmo com este parecer a “[...] Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.” (Dourado e Oliveira, 2018, p.9). O Ministro da Educação Mendonça Filho³⁴ atuou neste cargo entre 2016 e 2018, durante o governo do presidente Michel Temer, participou da implementação da BNCC e à gestão de políticas educacionais em meio a um contexto político conturbado, devido ao processo de *impeachment*³⁵ da presidente Dilma Rousseff (Senado

³⁴ “Mendonça Filho (DEM-PE), Ministro da Educação, é linha de frente na desastrosa proposta de reforma do Ensino Médio, junto com Temer ele decide como será o desmantelamento do ensino público no país.” Disponível em: <https://profemarli.comunidades.net/quem-e-mendonca-filho>. Acesso em: 15 mar. 2024.

³⁵ “O processo de *impeachment* de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de

Federal, 2016). Ademais, em meio a esse cenário, algumas análises apontaram para a influência de interesses políticos e ideológicos na formulação da BNCC, sugerindo que determinadas agendas e visões específicas foram privilegiadas em detrimento de outras. Isso levantou questões sobre a neutralidade e imparcialidade do documento;

[...] a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à Educação e às políticas educacionais (Dourado e Oliveira, 2018, p.8-9).

Além desse caótico cenário na conjuntura política do país, que influenciou diretamente o processo de construção do documento, houve também debates sobre o conteúdo e a abrangência da BNCC, especialmente em relação à quantidade de habilidades e competências exigidas (Bonafina *et al.*, 2022). Alguns críticos argumentaram que a BNCC poderia estar sobrecarregando o currículo e negligenciando aspectos importantes da Educação, como a formação integral dos alunos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Bonafina *et al.*, 2022).

Outra questão controversa foi à redução da autonomia curricular das escolas e redes de ensino, com a imposição de uma estrutura curricular mais rígida e uniforme. Isso levantou preocupações sobre a capacidade das escolas em adaptarem a BNCC às suas realidades locais e de atenderem às necessidades específicas de seus estudantes, nos princípios de democracia pública e equidade popular, garantias mínimas de um documento com tamanha amplitude, visto que;

[...] a proposta original de uma base comum sugeria princípios democratizantes interessados em garantir isonomia curricular a todas as escolas, independentemente das desigualdades regionais, mas, no decorrer do processo, esses princípios democratizantes foram sendo substituídos por uma concepção gerencial de escola apoiada no controle de processos via produção de materiais didáticos (Favero *et al.*, 2020, p.2).

Essas polêmicas evidenciaram a complexidade e os desafios envolvidos na elaboração de uma base curricular nacional, pois “Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado” (Dourado e

2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Na justificção para o pedido de *impeachment*, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas “pedaladas fiscais” e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso.” Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Oliveira, 2018, p.8).

Atualmente, a BNCC é um documento de 470 páginas, que ainda tem sido objeto de diversas discussões e debates, por apresentar certas controvérsias e dissonâncias em relação a algumas perspectivas de ensino no país. Como documento normativo, estabelece os conteúdos mínimos que todos os estudantes brasileiros devem aprender ao longo da Educação básica, abrangendo desde a Educação infantil até o ensino médio. A BNCC organiza-se em torno de competências, que segundo o próprio documento pode ser reconhecido como o:

[...] que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.11).

Em suma, as competências representam as habilidades e as capacidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória na Educação básica, e são agrupadas em duas categorias principais: competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento (Brasil, 2018, p.27). As competências gerais são transversais a todas as disciplinas e têm como objetivo preparar os estudantes para os desafios do século XXI, capacitando-os a enfrentar questões complexas, a tomar decisões éticas e a se relacionar de forma colaborativa e respeitosa com os outros (Brasil, 2018, p.27).

Já as competências específicas são aquelas relacionadas a cada uma das áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Elas definem o que os alunos devem ser capazes de fazer em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes em cada uma dessas áreas. Estas competências necessitam estar conjuntamente ligadas as habilidades, pois “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (Brasil, 2018, p.27).

De acordo com Dourado e Siqueira (2019) outro que ainda é sempre contestado, é a carga de conteúdos que são trazidos para o ensino das áreas formais curriculares. Há preocupações sobre a quantidade desses conteúdos propostos na BNCC, se são efetivamente viáveis de serem abordados no tempo escolar regulamentado. E esse excesso pode gerar o “conteudismo”³⁶, uma prática que prejudica a qualidade do ensino. Juntamente a isso, há a

³⁶ “Conteudismo é um conceito utilizado para contextualizar a fragmentação do conhecimento acadêmico, a transferência hierárquica do conhecimento do professor para o aluno, no qual o educando fosse um mero

falta de instrumentos de avaliação alinhados e a preocupação com possíveis distorções nos processos de avaliação para garantir a implementação adequada da BNCC nas instituições de ensino, que também são tópicos considerados segundo Dourado e Siqueira (2019), Ornellas e Silva (2019).

Tais normatizações da BNCC vão de encontro ao que preconiza e aborda a Secretaria Municipal de Contagem (Seduc) em seus parâmetros educacionais. Isso fica claramente evidenciado, principalmente, nas falas oficiais do Subsecretário de Ensino do Município, Sr. Anderson Cunha, em entrevista transmitida ao vivo pela plataforma do YouTube em 14 de julho de 2021, sobre o documento Trilha do Saber:

“[...] o Currículo é isso né a gente tem os documentos oficiais é claro que a gente não tá negando esses documentos a gente tem a Base Nacional Comum Curricular [...] mas o nosso planejamento pedagógico não é a partir dos objetivos de aprendizagem da BNCC [...] o nosso planejamento curricular é a partir do sujeito a partir das experiências desse sujeito ainda mais dessas experiências em tempo de pandemia e a partir dessas desse sujeito é que nós vamos pensar em temas e conteúdos que vão ser elencados lá na BNCC e nos referenciais de Contagem e no currículo mineiro mas porque se não a gente faz todo planejamento e acha que o sujeito tem que ser submetido a uma lista de conteúdos e eu desconsidero que sujeito é esse o que que ele vive ele teve perdas nesse processo da pandemia? Qual é que é a questão emocional que nós estamos vivendo? Então é isso nós valorizamos, e eu tenho muitas críticas a BNCC, mas ela é o documento oficial e enquanto gestor eu tenho que entender que tem um marco legal e a gente vai sim fazer a relação [...]” (SINPRO Minas, 2021, transcrição literal).

O trecho acima faz parte do artigo³⁷ *Trilha do Saber: uma análise discursiva sobre a Educação Integral no município de Contagem/MG*, recorte desta pesquisa de Mestrado. Assim, nas falas oficiais trazidas acima, podemos perceber o distanciamento e até mesmo certa contestação em relação à BNCC. Na perspectiva do Subsecretário de Ensino, as diretrizes e os conceitos abordados pelo documento norteador nacional, a BNCC, não contemplam as necessidades, anseios e a concepção de Educação no município de Contagem/MG na atualidade.

receptor de conhecimentos, sem se preocupar com a conquista do conhecimento de forma natural e sem respeitar o processo natural de aprendizagem. Trata-se da excessiva exigência de memorização de algoritmos e terminologias, descontextualização e ausência de articulação com as demais disciplinas do currículo, num cumprimento restrito do currículo escolar.” Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=98&evento=10#:~:text=Conteudismo%20%C3%A9%20um%20conceito%20utilizado,natural%20e%20sem%20respeitar%20o.> Acesso em: 02 fev. 2024.

³⁷ Para acesso ao artigo citado: FREITAS, Jerusa Campelo de; *et al.* Trilha do saber: uma análise discursiva sobre a Educação Integral no município de Contagem/MG. Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé, v. 1, pág. 151-170, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/7411/725>. Acesso em: 13 mar. 2023.

Pela análise empreendida para esta dissertação e pela vivência como docente na cidade lócus, observamos que a atual gestão procura conceber um ensino mais integralizado as demandas dos estudantes, principalmente após o período pandêmico. Observamos tais preceitos, a partir das legislações e propostas de trabalho trazidas em sua política educacional, como o Projeto Escola viva e o próprio Trilha do Saber. Ademais, uma política de Educação Integral é respaldada pela própria legislação federal, como a Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, que traz o Programa escola em tempo integral;

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação básica, na perspectiva da Educação Integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro. O programa prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais). Nesse âmbito, são consideradas propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da Educação Integral, e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Ministério da Educação, 2023).

Este é um programa recente do governo federal, que visa à ampliação de matrículas em escolas de Educação básica com atendimento do ensino infantil ao ensino médio em todo território nacional, uma tentativa de retomar uma política nacional de Educação em tempo integral (Ministério da Educação, 2023). A adesão por parte dos estados e municípios é feita de forma voluntária, seguindo critérios de currículo e projeto político-pedagógico, que assegurem a expansão do tempo escolar, tanto quanto uma formação integral de qualidade. E este programa³⁸, Escola em Tempo Integral, está baseado em seis eixos: Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar (Ministério da Educação, 2023).

Dentro deste contexto, e antecedendo a legislação citada acima, o município de Contagem/MG já oferece este tipo de atendimento, de Educação Integral, de forma relativamente expressiva, quando comparado a escolas particulares e estaduais no município, que são de responsabilidade do governo do Estado. Conseguimos acompanhar tais números, a partir da Sinopse Estatística de Educação Básica, que é um documento elaborado anualmente pelo MEC, e traz o resumo dos principais dados coletados pelo Censo Escolar, como forma de traçar um panorama da Educação no país. Na tabela 6, a seguir, podemos verificar o número

³⁸ Para acesso ao Programa na integralidade: Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral#:~:text=O%20Programa%20Escola%20em%20Tempo,na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral>. Acesso em: 02 fev. 2023.

de matrículas do ensino fundamental em tempo integral e parcial, turmas presenciais, divididos em anos iniciais e anos finais.

Tabela 6 — Matrículas do Ensino Fundamental no Município de Contagem/MG em 2022.

Número de matrículas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em tempo integral (turmas presenciais) e parcial				
Municipal	Estadual	Federal	Privada	Total
23.900	4.490	-	9.085	37.475

Número de matrículas nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental em tempo integral (turmas presenciais) e parcial				
Municipal	Estadual	Federal	Privada	Total
17.852	8.975	-	6.047	32.874

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2023)

Contagem/MG ainda conta como o Plano Municipal de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 4737, de 24 de junho de 2015, um documento elaborado em âmbito municipal, que segue as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), visando orientar e coordenar as políticas educacionais locais e, assim, estabelecer metas e estratégias para a melhoria da qualidade de ensino no município.

O município também possui seus referenciais curriculares, divididos nas tradicionais nove áreas do conhecimento: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Tais referenciais trazem sugestões de atividades e planejamento dos conteúdos em módulos trimestrais. No entanto, não foram encontrados referenciais curriculares que abordem temas transversais ou algo do tipo. O único documento oficial que se aproxima dessa premissa é o Trilha do Saber, foco desta pesquisa.

Isso posto, baseado nas legislações vigentes e nas articulações que a atual gestão do município de Contagem/MG procura fazer; de acordo com seus documentos, com seus programas e seus projetos, percebemos que há uma grande tendência de delinear um certo perfil de Educação para o município. Acreditamos que o propósito de qualidade e equidade seja o pressuposto esperado a ser atingido pela atual gestão, contudo torna-se extremamente necessário compreendermos como é abordado e proposto o conceito de Educação Integral de

seus sujeitos educandos para os profissionais docentes desta rede de ensino. E é o que esperamos realizar em nossa análise, o próximo capítulo que se segue.

4 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ANÁLISE DISCURSIVA

Neste capítulo, abordaremos as ferramentas teórica-metodológicas da Análise do Discurso Franco-brasileira a serem usada na análise discursiva proposta. Esta perspectiva teórico-metodológica visa explorar não apenas o conteúdo explícito na *corpora* de estudo desta dissertação, mas, também, os mecanismos discursivos subjacentes que moldam sua construção de sentidos sobre a Educação Integral. Associada assim, ao contexto educacional específico do município Contagem/MG, que demanda uma análise das escolhas linguísticas e dos elementos ideológicos presentes no discurso do referido documento oficial. Esperamos por meio, especificamente, dos construtos de Heterogeneidade Mostrada e da Heterogeneidade Constitutiva, da linguista Jacqueline Authier-Revuz, possibilitar a reflexão e o entendimento, de modo essencial e crítico de nosso tema, como forma de responder ao nosso questionamento de pesquisa.

4.1 A base: Análise do Discurso de vertente Franco-brasileira

A Análise do Discurso (AD) de vertente francesa que teve início na França, no final da década de 1969 (Brasil, 2011). Conforme Ferreira (2003) influenciada, principalmente, por pensadores como Michel Pêcheux, esta teoria surgiu como medida de intervenção para transformar o formalismo linguístico, que era o paradigma estruturalista que vigorava na França naquela época, portanto, “Do ponto de vista político, a AD nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente” (Ferreira, 2003, p.40).

Esse movimento foi parte integrante da virada linguística que ocorreu naquele período no país, pois “Surgida no campo da filosofia e das ciências humanas, a Análise de Discurso sempre trouxe bem marcado o traço da ruptura, que tem a ver com sua entrada no quadro epistemológico das ciências sociais e com a forma de intervenção política que representou sua criação” (Ferreira, 2003, p. 42).

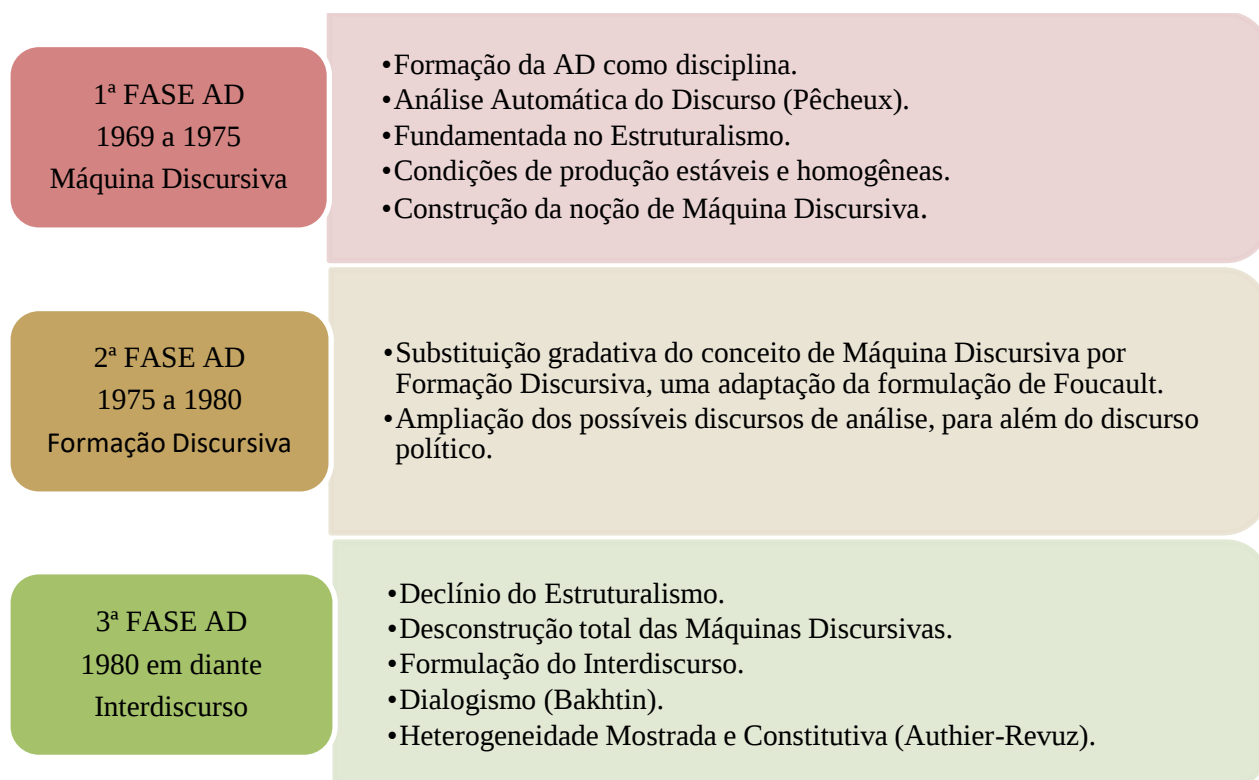
Logo, a AD Francesa representou uma ruptura de paradigma, uma vez que foi fundamentada em três pilares epistemológicos distintos que sustentam sua abordagem interdisciplinar e formam a base teórica que permite analisar criticamente os discursos, as estratégias discursivas e a forma como a linguagem é utilizada para construir significados, ou seja, “A análise de discurso francesa se constitui como uma disciplina de confluência, uma vez que se inscreve em um lugar em que se juntam três regiões de conhecimentos” (Brasil,

2011, p. 172). De acordo com Melo (2009), tais pilares epistemológicos são baseados em três áreas distintas do conhecimento e seus aprofundamentos:

- O materialismo de Louis Althusser: trazem perspectivas sobre sujeição social, o aparelhamento ideológico, a materialidade ideológica, e bases Marxistas que por meio deste viés fazem uma abordagem do contexto social.
- A psicanálise de Jacques Lacan: considera o sujeito como clivado, em que há a divisão entre o consciente e o inconsciente e o lugar histórico como inserção social e produção discursiva, porque o que nos move é o desejo na busca inconsciente pela completude.
- O estruturalismo de Ferdinand Saussure: a língua como um sistema fechado que deve ser aprendido, as relações binárias de sentido, o puramente estrutural, e a linguística que tem como objeto teórico o discurso, que está vinculado à ideologia.

Assim, a Análise do Discurso Francesa se fundamenta nesses três pilares epistemológicos, perpassa por três grandes fases de remodelações teóricas, com distintas abordagens teórico-metodológicas, que se complementam. E ao longo dos anos essa teoria foi sendo reformulada, derivando em avanços teóricos que ajudaram a construir novos olhares na relação entre o discurso e a linguagem. Essas três fases interconectadas proporcionam, assim, uma abordagem abrangente para compreender a complexidade dos discursos, desde suas bases ideológicas. A seguir está um organograma temporal como forma de compilar os principais acontecimentos teóricos de cada fase da AD.

Organograma 2 — Fases da Análise Discurso Francesa.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Mazzola (2009).

Como podemos observar pelo organograma acima, as três fases da AD podem ser divididas basicamente em três blocos teóricos, de acordo com Mazzola (2009): a 1ª fase com a teoria da Máquina Discursiva; a noção de que os discursos trazem certa conformidade e uma tendência a limitar-se em si mesmo, pois são gerados pelas mesmas condições de produção estáveis. Na 2ª fase da AD, há a inserção do conceito de Formação Discursiva, proposto originalmente por Michel Foucault, por meio de uma releitura feita por Michel Pêcheux, que no contexto da Análise do Discurso, criticou Foucault por sua abordagem à Formação Discursiva, atrelada à descrição das regras e das regularidades que governam a produção de discursos em determinados campos do saber (Narzetti, 2018).

De acordo com Pêcheux, a abordagem feita por Foucault, era limitada em alguns aspectos, pois não dava atenção suficiente ao papel do sujeito na Formação Discursiva (Narzetti, 2018). Para Pêcheux, a subjetividade e a posição do sujeito dentro do discurso são fundamentais para entender como os discursos são produzidos e reproduzidos, assim “A ampliação do conceito se dá quando Pêcheux relaciona a FD não somente à constituição do sentido, mas também à interpelação dos indivíduos em sujeitos e à constituição do sujeito do discurso” (Narzetti, 2018, p. 653).

Esse conceito trouxe a perspectiva de como as práticas discursivas são constituídas e dispostas a partir de um determinado contexto, ou seja, um conjunto de fatores que definem a produção dos enunciados e estabelece o que pode ou não ser dito. A partir da 3ª fase da AD, inicia-se um processo de desconstrução de alguns preceitos teóricos, abrindo espaço para o reconhecimento da heterogeneidade discursiva de Authier-Revuz e o Interdiscurso. Nesta fase, também se considera o Dialogismo, o discurso visto de forma dialógica em sua relação de sentido, interdiscursiva, princípio trazido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (Mazzola, 2009). Assim, a Análise do Discurso não se limitava somente ao texto, mas passava a incluir a consideração do contexto e das práticas discursivas nas análises.

Dessa maneira, a AD de vertente francesa com toda a sua construção teórica influenciou e também foi influenciada por diversos campos do conhecimento como a Linguística, a Comunicação, a Sociologia e a Filosofia, consolidando-se como uma abordagem interdisciplinar que contribui para a compreensão crítica da linguagem e do discurso na sociedade. Para Ferreira (2003), torna-se importante ressaltar que a AD não almeja posicionar-se como uma disciplina autônoma ou tampouco uma disciplina de apoio, visto que seu principal propósito é tematizar o objeto discursivo como uma fronteira, de modo a operar nos limites entre as grandes divisões disciplinares, mas pode ser considerada como uma disciplina de entremeio, pois “A AD recorta, portanto, seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da linguística imanente, que se centra na língua, nela e por ela mesma, e também das demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento para a explicação de textos” (Ferreira, 2003, p. 41).

Desse modo, compreendendo a AD como um entrelaçamento simultâneo da materialidade linguística com o contexto histórico de um dado momento, consideramos que “[...] o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas” (Melo, 2009, p.3). Assim, o conceito de discurso, conforme delineado pelo filósofo francês Michel Pêcheux (1990), pode ser entendido como os efeitos de sentido que surgem na interação entre interlocutores, influenciados por determinações sócio-históricas de um determinado contexto. Esses efeitos de sentido decorrem do processo de interação entre o enunciador durante o ato de Enunciação, seja por meio de um texto verbal ou não verbal. Para Pêcheux, o discurso era como um lugar teórico, conforme demonstra Brasil (2011) no trecho a seguir:

Pêcheux era obcecado pelo termo discurso e denunciava a necessidade de ruptura com o caráter essencialmente político para a determinação dessa palavra condenada ao acordo com uma evidência empírica. O discurso é a história na língua. Temos então a tríade língua, sujeito e história na constituição de discurso. Por tratar-se de uma materialidade linguística e histórica, o discurso é o observatório das relações entre língua e ideologia. O discurso é material simbólico, é janela para o estudo do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos, é confronto do simbólico com a ideologia (Brasil, 2011, p. 176).

Segundo Orlandi (2005), o discurso é caracterizado como um efeito de sentidos que se estabelecem entre interlocutores, constituindo-se como um objeto histórico no qual a linguagem está implícita. A linguagem é concebida, nessa perspectiva, como um sistema permeado por ambiguidades, trazendo a discursividade como a interseção dos efeitos materiais da língua na história. Essa compreensão abrange a análise do imaginário em uma compreensão crítica da relação entre a linguagem e o discurso, buscando perceber como o imaginário se entrelaça com a produção discursiva e contribui para a construção de sentidos (Orlandi, 2005).

Assim, Pêcheux (1990) conceitua as Formações Discursivas sob a perspectiva do materialismo dialético, considerando que elas estão interligadas e subordinadas a uma Formação Ideológica, sendo um conjunto de práticas sociais em determinado contexto em um dado momento. Dessa maneira, a Memória Discursiva pode ser referenciada na forma como os discursos são consolidados e mantidos ao longo do tempo, construindo sentidos e particularidades, “A Memória Discursiva, então, seria o gatilho do discurso, ela compõe o quadro dos sentidos que são objetivados por um discurso no momento da sua produção” (Camargo, 2019, p.178). É a repetição e a recorrência de elementos linguísticos, ideias e formas discursivas nesses diferentes momentos e contextos a partir do imaginário, isto é,

[...] a memória reconstrói-se a partir de lacunas, que são preenchidas pelo imaginário, interiorizado pelo sujeito, através das vivências forjadas nessa experiência do comum. Essas vivências assumem sentido de veracidade, mas não possuem possibilidade de serem remontadas de forma completa, já que têm relações diretas com o esquecimento. O discurso sobre o passado se estabelece fragmentado e com necessidades de completude, preso a consensos formulados e impostos aos sujeitos que compartilham do mesmo tempo e discurso, portanto, é forjado e moldado pela Memória Discursiva (Camargo, 2019, p. 174).

Para Pêcheux (1990), os discursos não são meramente eventos isolados, mas estão inseridos em Formações Discursivas que carregam consigo uma memória acumulada. Essa memória influencia a produção e a interpretação dos discursos, uma vez que eles são, em parte, moldados por aquilo que foi dito anteriormente, visto que “[...] inúmeras vezes se cruzam no Interdiscurso e são resgatadas pela Memória Discursiva” (Bartho, 2019, p.118).

E, ainda segundo Pêcheux (1990), as Formações Discursivas estabelecem o que é permitido e obrigatório ser dito em uma determinada Formação Ideológica e são definidas por meio do Interdiscurso, pois “A Memória Discursiva se estabelece pela relação entre intradiscurso e Interdiscurso” (Camargo, 2019, p. 177). Assim, o Interdiscurso refere-se aos discursos sociais já existentes e disponíveis que são utilizados e ressignificados pelos sujeitos em suas práticas discursivas, ou seja, o Interdiscurso é composto pelos discursos já existentes e incorporados socialmente, que se tornam disponíveis para as interações discursivas.

Em consonância, outro ponto importante que precisa ser salientado é a existência do conceito de Memória Discursiva, proposto por Jean-Jacques Courtine no início dos anos 1980, feito em sua tese sobre “*O discurso comunista endereçado aos cristãos*”. Influenciado por Pêcheux, Courtine (1981) foca nas condições sócio históricas de produção dos discursos na AD, examinando como o contexto histórico e social influencia a formação e interpretação dos discursos (Paveau, 2013). Assim, “A invenção de Courtine é em si mesma uma reformulação, logo um fenômeno de Memória Discursiva, daquela de Pêcheux, o Interdiscurso” (Paveau, 2013, p.143).

Nesse sentido, a Memória Discursiva fornece um conjunto de conhecimentos e referências compartilhadas que ajudam a delinear os discursos. E o Interdiscurso, por sua vez, refere-se às relações entre esses diferentes discursos, ou seja, como discursos anteriores influenciam e dialogam com novos discursos. Dessa maneira, a Memória Discursiva ajuda a sustentar o Interdiscurso, fornecendo o contexto histórico e social necessário para a compreensão das interações discursivas (Paveau, 2013).

Todavia, para o senso comum, a fala discursiva é frequentemente vista como algo natural, óbvio, unívoco e espontâneo, o que contrasta com a compreensão da AD, para a qual as palavras estão impregnadas de múltiplos significados, uma vez que a posição do sujeito no enunciado aponta para sua ideologia e seu processo de "assujeitamento". Conforme Pêcheux (1990), todo discurso pode ser desconstruído, revisto, repensado e reinterpretado, já que é atravessado pelo inconsciente e pela ideologia em sua própria construção, pois “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Orlandi, 2009, p. 17).

Dentro desse contexto, um sujeito expressa sentidos de várias maneiras, seja através de suas palavras, seja por meio de gestos, ou mesmo por suas escolhas pessoais, já que não existe um controle absoluto sobre os significados que emergem em cada situação de comunicação. Nesse sentido, o conceito de Formação Discursiva desempenha um papel crucial nesta análise, uma vez que representa o que é possível e adequado dizer em um contexto específico

(Pêcheux, 1990). Conforme observado por Brandão (2009), as Formações Discursivas são modos de expressão distintos, intrínsecos ao sujeito, manifestando-se como uma materialização do discurso condicionada por uma Formação Ideológica preexistente, ou seja, o ‘já dito’, gerado sob certas condições, perpetuando formulações enunciadas anteriormente.

Assim, o Interdiscurso é o que determina o discurso do sujeito e, no processo discursivo, é reafirmado pelo próprio sujeito, pois “[...] o Interdiscurso configura-se, na visão de Courtine, como o domínio que possibilitaria a constituição de uma ‘modalidade de existência específica’ de memória histórico-discursiva” (Funó, 2012, p.5). Com base nessas concepções, podemos afirmar que uma Formação Discursiva pode ser atravessada por várias outras por meio do Interdiscurso. Dessa forma, a Formação Discursiva traz à tona uma complexa dualidade do sujeito, que é moldada por sua construção linguística e seu contexto sócio-histórico, incorporando a voz de um ‘outro’ em seu discurso (Siqueira, 2017).

Ademais o conceito de Enunciação³⁹, trazido por Michel Pêcheux aparece representado pela noção de Formações Imaginárias, que relaciona os processos de significação com as condições de produção do discurso, por uma determinação histórica. Assim, as Formações Imaginárias nascem determinadas por sua condição de produção e trazem para as Formações Discursivas certas marcas estilísticas provindas dessa dada condição de produção (Azeredo, 2018). Assim, “No nível da intertextualidade interna, interior ao campo, de maneira geral, a toda Formação Discursiva se vê associar uma Memória Discursiva. É a Memória Discursiva que torna possível a toda Formação Discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas” (Brandão, 2009, p. 95).

A Formação Discursiva, portanto, refere-se a modos de dizer próprios, algo particular do sujeito, a materialização do discurso pela Formação Ideológica, é o já dito, constituído em determinadas condições, que faz circular formulações já enunciadas anteriormente (Brandão, 2009). Para Pêcheux (1990), as Formações Imaginárias são as condições de produção de um discurso e aparecem representadas como um conjunto de lugares que se apresentam imaginariamente nos processos discursivos, ou seja, o efeito de sentido do lugar de fala. Estes não são lugares sociais, mas, sim processos discursivos transformados em posições sociais pelos sujeitos.

³⁹ A Enunciação na análise do discurso procura ir além da simples análise gramatical e semântica, explorando o contexto e as relações de poder que moldam a linguagem, emerge como uma conexão viável entre a sintaxe e a semântica, a língua e o discurso, o individual e o social, entre a teorização e a prática analítica. “Em outras palavras, designa-se por Enunciação, ao mesmo tempo, o fato do sujeito ser o suporte de seu enunciado e o conjunto dos efeitos subjetivos (conteúdos psicológicos variados) subjacentes a esse enunciado” (Pêcheux, 1975/2014, p.59).

Outro conceito crucial para a Análise do Discurso é o de sujeito. De acordo com Pêcheux (1990), o sujeito é permeado pelo inconsciente, é dividido e também é um sujeito ideológico, uma vez que somos interpelados pela ideologia de maneira quase imperceptível, visto que os processos ideológicos se manifestam através da língua e são mediados pela língua. Assim, “[...] o sujeito tem a ilusão de controle do dizer e, por sua vez, do sentido, sob o efeito de um lugar social, construído pela norma identificadora da sociedade para cada indivíduo” (Grigoletto, 2005, p. 64).

Michel Pêcheux, um dos principais teóricos da Análise do Discurso Francesa, contribuiu para uma abordagem complexa e específica sobre o conceito de sujeito nesta perspectiva teórica. Para Pêcheux (1990), o sujeito é uma posição ocupada no discurso, uma Formação Discursiva que implica relações sociais e ideológicas, pois o sujeito não é um agente autônomo e transparente, mas uma construção linguística que reflete as condições sociais e históricas. O sujeito, para Pêcheux (1990) é constitutivo do discurso, mas também é constituído por ele e “Como a interpelação do indivíduo em sujeito do discurso se dá pela identificação do sujeito com a FD que o domina, não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia” (Grigoletto, 2005).

Ainda, segundo Orlandi (2009), o sujeito é descentrado, visto que ocupa várias posições e se constitui a partir da linguagem, em uma historicidade fortemente marcada pela ideologia. Assim, os sujeitos estão em constante movimento de interpretação, interpelados pelo processo discursivo da sociedade, que é composto por distintas ideologias, ou seja, os dizeres não são o tempo todo controlados pelo sujeito.

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a Formação Discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do Interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 1990, p. 163).

Desse modo, as palavras significam ou ressignificam, de acordo com as Formações Discursivas às quais se filiam (Orlandi, 2009). E os efeitos de sentido de um discurso, não são apenas resultado de escolhas individuais, mas, também, de fatores sociais, históricos e ideológicos que permeiam o contexto em que tais discursos ocorrem. Dessa maneira, “Percebemos, assim, que os efeitos de sentido transbordam o domínio da Linguística, no qual a materialidade do discurso não seria notada, pois, os conceitos de Pêcheux inscrevem-se para além dos domínios da linguagem” (Camargo, 2019, p.172).

Portanto, os efeitos de sentido nos mostram como a linguagem é um campo complexo, em que diferentes interpretações são possíveis e são influenciadas pelas condições das quais os discursos são produzidos e recebidos. Assim, na AD, a análise do efeito de sentido busca compreender como as relações de poder, as ideologias e o contexto social contribuem para a produção de significados específicos em um dado enunciado (Brasil, 2011). Essa abordagem reconhece a não neutralidade da linguagem e enfatiza a importância de considerar o papel das condições sociais na construção e interpretação dos discursos.

E, dentro do extenso campo da Análise do Discurso de linha Francesa, optamos por adotar como ferramenta teórico-analítica na análise a ser empreendida, a Heterogeneidade Mostrada e Constitutiva. Introduzida na área da Linguística pela linguista francesa Jacqueline Authier-Revuz, e que, a nosso ver, é um conceito significativo, pois oferece uma perspectiva de análise interpretativa, que vai além das estruturas linguísticas superficiais.

Essa abordagem nos mostra a complexa e dinâmica especificidade que há na linguagem, reconhecendo que os enunciados não são apenas simples veículos de comunicação, isentos de significado, mas espaços discursivos repletos de ideologia. Na seção seguinte, buscamos compreender mais profundamente a aplicação e os desdobramentos dessa ferramenta teórico-analítica como fenômeno intrínseco e constitutivo da linguagem, de modo a nos permitir desvelar as complexidades subjacentes nas práticas discursivas de nosso *corpus*.

4.2 Ferramenta teórico-analítica: Heterogeneidade Mostrada e Constitutiva

Começamos por assinalar que a ferramenta teórico-metodológica escolhida para esta pesquisa, proposta por Jacqueline Authier-Revuz, foi introduzida na Análise do Discurso, a partir da 3ª fase, por volta da década 1980 na França. A autora desenvolveu sua contribuição teórica e metodológica sobre a Heterogeneidade no discurso, principalmente durante esse período, trazendo elementos que procediam de teorias de estudiosos como Michel Foucault e Mikhail Bakhtin (Mazzola, 2009).

Sua abordagem destaca a complexidade das relações entre os diversos elementos discursivos, considerando não apenas o que é dito explicitamente, mas também o que está implícito e as diversas vozes presentes nos enunciados, marcando o redirecionamento da concepção de Formação Discursiva e a ampliação do entendimento conceitual de Interdiscurso (Santos e Silva, 2011). Logo, Authier-Revuz, “Convida ao diálogo, então, a psicanálise freudiana e sua releitura por Lacan, assim como o dialogismo bakhtiniano e, em

certo momento, julga necessária a intervenção do conceito de Interdiscurso desenvolvido por Pêcheux” (Fernandes, 2008a, p.87).

Dessa maneira, um ponto basilar na teoria de Authier-Revuz é o conceito de Interdiscurso, pois é um elemento essencial para compreender como os sentidos são construídos, como as vozes são mobilizadas e como os discursos individuais estão conectados a práticas discursivas mais amplas na sociedade. Para a autora, o Interdiscurso refere-se à relação entre diferentes discursos que se entrelaçam na produção de um enunciado específico, e que está presente nas lacunas, nas silenciosidades e nas múltiplas vozes que coexistem dentro de um texto ou fala (Fernandes, 2008a).

É considerar não apenas o que é dito diretamente, mas, também, o que está implicitamente presente, “o Interdiscurso, para Authier-Revuz representa o lugar onde se dá a relação entre o outro externo e o interior do sujeito, tornando-se plenamente identificável no fio do discurso” (Fernandes, 2008a, p.92). Assim, de acordo com Ernst-Pereira (2009), o Interdiscurso relaciona-se com a Memória Discursiva, pois está vinculado na interação entre língua e história, trazendo por sua vez o Intradiscurso, que diz respeito à materialidade discursiva. Portanto,

O Interdiscurso, como reformula Courtine (1981), passa a ser entendido como o regulador do deslocamento das fronteiras da FD. É o Interdiscurso, por meio da inserção dos discursos advindos de outras FDs sob a forma de pré-construídos e discursos transversos, que “mexe” com a organização dos saberes da FD, fornecendo, além do que pode e deve ser dito, também o que não pode e não deve ser dito (Fernandes, 2008a, p. 91).

Ainda nessa perspectiva dos Interdiscursos presentes nos discursos, Authier-Revuz (1990), retoma os estudos do Círculo de Bakhtin⁴⁰ influenciada, especialmente, pelas ideias de Mikhail Bakhtin, que introduziu o conceito de Dialogismo, destacando a natureza interativa da linguagem. “O dialogismo tal como Bakhtin o apresenta é, primeiro, uma condição de existência de todo discurso” (Authier-Revuz, 1999b, p.9). Assim, a autora integra essa ideia em sua análise, enfatizando a polifonia, ou seja, a coexistência de múltiplas vozes e discursos dentro de um enunciado (Paula, 2013). Além do mais, Authier-Revuz (1990) parte dos estudos bakhtinianos, para trazer o conceito de Dialogismo, que pode ser definido como

⁴⁰ “O círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais multidisciplinares que se dedicou a pensar nas formas de estudar linguagem, literatura e arte. São vastas as suas contribuições em diversas áreas, tais como: a sociolinguística e análise do discurso.” Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/atividades-encerradas/grupos-de-estudos/grupo-de-estudos-o-circulo-de-bakhtin/#:~:text=O%20c%C3%ADrculo%20de%20Bakhtin%20foi,sociolingu%C3%ADstica%20e%20an%C3%A1lise%20do%20discurso>. Acesso em: 15 fev. 2024.

princípio de constituição do sujeito e do discurso:

O “dialogismo” do círculo de Bakhtin, como se sabe, não tem como preocupação central o diálogo face a face, mas constitui, através de uma reflexão multiforme, semiótica e literária, uma teoria da dialogização interna do discurso. As palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras dos outros”: esta intuição atravessa as análises do plurilinguismo e dos jogos de fronteiras constitutivas dos “falares sociais” das formas linguísticas e discursivas do hibridismo, da bivocalidade que permitem a representação no discurso do discurso do outro, gêneros literários manifestando uma “consciência galileana da linguagem”, um rir carnavalesco, um romance polifônico (Authier-Revuz, 1990, p.26).

Ainda, segundo Paula (2013), o Círculo de Bakhtin contribuiu para o desenvolvimento das noções de Enunciação, que Authier-Revuz compreende em sua análise como uma produção discursiva, sendo um processo dinâmico e heterogêneo, como forma de analisar como os sujeitos enunciativos se posicionam em relação às vozes sociais presentes no discurso. Dentre outras contribuições “os escritos de Authier-Revuz, os trabalhos de Julia Kristeva e a famosa biografia Mikhail Bakhtin, de Katerina Clark e Michael Holquist lançam os primeiros olhares mais aguçados sobre a teoria, os escritos, a vida e a obra de Bakhtin e Pêcheux admite a contribuição teórica do Círculo para os estudos discursivos” (Paula, 2013, p. 246).

Outra grande área que trouxe enormes contribuições para as teorias de Authier-Revuz foi o da psicanálise⁴¹, a partir de Jacques Lacan⁴² “A relação com a psicanálise permite à autora perceber o sujeito como sendo descentrado, clivado, afetado pelo inconsciente e, por isso, não sendo, portanto, fonte do seu dizer [...]” (Fernandes, 2008a, p.87). Authier-Revuz foi profundamente influenciada pelas ideias de Lacan, especialmente no que diz respeito à concepção do sujeito, como este é construído discursivamente, considerando as influências da linguagem e da interação discursiva na formação da subjetividade.

⁴¹ “Lacan se esforçou para (re) colocar a psicanálise no caminho freudiano. Na sua opinião, a psicanálise vinha gradativamente se afastando do que pregava o seu fundador. A obra de Lacan pode ser dividida em duas partes: na primeira parte ele procurou reestudar, reinterpretar e retomar o ensino do pai da psicanálise. Seu objetivo era mostrar a real importância de Freud e enfatizar a sua genialidade e o legado que o austríaco deixou no campo da psicanálise. Na segunda parte, Lacan avançou sobre as descobertas de Freud. Durante esse período, investiu em continuar os estudos do seu antecessor ampliando-o. Nessa ocasião, Lacan defendeu, por exemplo, a ênfase do estudo da linguagem como ferramenta essencial na psicanálise”. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jacques_lacan/. Acesso em: 15 de fev. 2024.

⁴² “Jacques Lacan (1901-1981) foi um grande psicanalista, sendo considerado um dos principais intérpretes de Sigmund Freud. Sua obra é considerada como complexa de se compreender. Ele fundou uma corrente psicanalítica própria: a Psicanálise Lacaniana. Em resumo, Lacan é considerado um pensador revolucionário da psicanálise. De modo que tem um lugar próprio na teoria psicanalítica: a psicanálise lacaniana ou linha francesa de psicanálise.” Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/jacques-lacan-resumo/>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

Para Authier-Revuz (1990), o sujeito clivado, dividido e cindido são formas de conceber o sujeito a partir das múltiplas posições que ele ocupa no discurso. Dessa maneira, o sujeito clivado se divide em duas partes, uma que é objeto e outra que é sujeito da ação ou do discurso. Essa divisão pode ocorrer, por exemplo, quando o sujeito se vê como objeto do olhar ou da opinião do outro, ao mesmo tempo em que mantém sua própria perspectiva como sujeito que fala ou age.

Já o sujeito dividido se apresenta como duas vozes ou posições distintas dentro do discurso, em que cada uma delas expressa uma perspectiva diferente do sujeito. Isso pode ocorrer quando o sujeito fala em nome de uma comunidade ou grupo, ou quando ele se apresenta como tendo opiniões ou posições conflitantes dentro do discurso. Assim, “A ideia de sujeito dividido trazido pelo olhar psicanalítico articula-se à ideia de dialogia e de Interdiscurso, logo, de Heterogeneidade discursiva. É essa articulação que permite a Authier-Revuz ancorar-se em Bakhtin e na Psicanálise” (Bartho, 2019, p.70) mostrando, conseqüentemente, a grande influência desses campos para suas concepções teóricas.

E, por fim, o sujeito cindido que se divide em duas partes opostas e excludentes, em que cada uma delas expressa uma posição absoluta e irreconciliável do sujeito “Também pela perspectiva psicanalista, o discurso é atravessado pelo inconsciente e o sujeito, efeito da linguagem, sempre cindido, incompleto, não é uma entidade homogênea com existência fora da linguagem” (Bartho, 2019, p.70). Dessa maneira, isso pode ocorrer, por exemplo, quando o sujeito se vê em uma posição de conflito ou oposição com o outro, em que cada um defende uma posição contrária e incompatível com a outra (Authier-Revuz, 1990, 1998).

Em suma, para Authier-Revuz (1990) essas diferentes formas de conceber o sujeito apontam para a complexidade e a multiplicidade de posições que podem ser ocupadas no discurso, e que podem afetar a construção e a percepção da identidade do sujeito. Portanto, o sujeito no discurso é complexo e multifacetado, e emerge a partir das práticas discursivas e das relações de poder que se manifestam na linguagem. Não se trata tampouco de uma figura unificada e coesa, mas sim uma figura que pode se dividir, se clivar ou se cindir, conforme as diferentes posições e papéis que ele ocupa dentro do discurso (Authier-Revuz, 1990, 1998). Assim, é necessário entendermos que, no discurso, fazemos tanto escolhas conscientes quanto inconscientes, dentro de uma ideologia, e, além disso, de acordo com a perspectiva lacaniana “o desejo, é aquilo que singulariza o sujeito” (Bartho, 2019, p. 69), pois, é por meio dos anseios e das motivações que a individualidade e a subjetividade se desenvolvem.

Não obstante, outra concepção teórica que faz parte das abordagens de Authier-Revuz (2008, 2011) é o conceito de Alteridade que, segundo Bartho (2019, p. 61), “pressupõe a relação com o ‘outro’”. Para Authier-Revuz (1990), a Alteridade é a presença de outras vozes no discurso de modo que haja a interação entre os sujeitos enunciativos que se fazem presentes, influenciando o significado do discurso.

Authier-Revuz (1990) diferencia os dois tipos de Alteridade que constituem o discurso: o primeiro, denominado como ‘outro’ (com inicial minúscula) refere-se aos discursos sociais, remete ao dialogismo tal como definido pelo Círculo de Bakhtin; o segundo, identificado pelo termo ‘Outro’ (com inicial maiúscula) representa a Alteridade do inconsciente, tal como o formulou Lacan. Sendo assim, o sujeito e seu discurso, nessa abordagem, são determinados por duas clivagens, à coexistência e a interação entre as influências provenientes dos discursos sociais definidos pelo ‘outro’ e as influências do inconsciente representadas pelo ‘Outro’ (Bartho, 2019).

Ainda, partindo de influências da psicanálise de Lacan, Authier-Revuz desenvolve os construtos de Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva (Authier-Revuz, 2004). A Heterogeneidade Mostrada se refere às marcas linguísticas que explicitam a presença de diferentes vozes no discurso e “[...] é definida pela autora (1990) como sendo a inscrição do discurso do outro no discurso do sujeito, assinalando a fronteira entre o externo e o interno no fio do discurso” (Fernandes, 2008a, p.87) se dividindo em Heterogeneidade Mostrada Marcada e Heterogeneidade Mostrada Não Marcada.

A Heterogeneidade Mostrada Marcada, é explícita no discurso, e traz várias formas de polifonia, marcas, em que o enunciador possui a clara intenção de separar sua voz da voz do outro, e construir sua própria identidade discursiva, isto é, o sujeito ao agenciar algum tipo de Heterogeneidade Mostrada Marcada, possui a ilusão de poder controlar o ‘outro’ (Authier-Revuz, 2004). Segundo Santos e Silva (2011), essas marcas podem ser expressas por meio de citações diretas, paráfrases, aspas, discurso direto e indireto dentre outros, tornando-se evidente quando o enunciador introduz explicitamente a voz de outro, indicando, assim, a presença de múltiplas vozes naquele texto “[...] conforme o modo de aparecimento no discurso, ou seja, a heterogeneidade é mostrada e marcada quando as formas linguísticas [*sic*] estão claramente delimitadas no discurso, podendo ser assinaladas e descritas [...]” (Fernandes, 2008a, p.88).

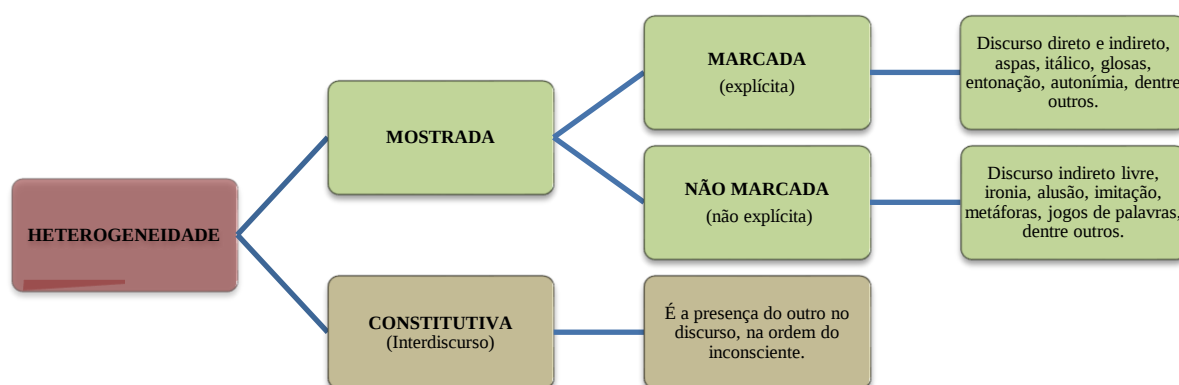
Logo, a Heterogeneidade Mostrada Não Marcada não é explícita e está presente no discurso como algo interpretável, mas não representado, porém susceptível de ser identificado devido aos ‘já ditos’ (Authier-Revuz, 2004). De acordo Santos e Silva (2011), podemos

caracterizar esse fenômeno como um processo mais intrincado, pois não está totalmente visível, de maneira óbvia na superfície linguística. Isso demanda do analista do discurso uma atenção mais aguçada aos processos de derivação do campo enunciativo, como forma de identificar a intensão comunicativa do discurso. Sua presença é notada, principalmente, por meio de figuras da linguagem como a metáfora, ironia, provérbios, dentre outros neste direcionamento (Santos e Silva, 2011).

A outra compreensão, de Heterogeneidade Constitutiva elaborada por Authier-Revuz (1990) diz respeito à presença de outras vozes, porém de maneira mais sutil e intrínseca à estrutura do discurso, é aquilo que é próprio, que está presente e que não se pode separar, é formulada pelo Interdiscurso, o ‘já dito’ e “Ao contrário da heterogeneidade mostrada, a heterogeneidade constitutiva é avessa a qualquer modo lingüístico [*sic*] de descrição, visto sua presença implícita e dissimulada no discurso do sujeito [...]” (Fernandes, 2008a, p.88).

Esta dimensão da Heterogeneidade (Authier-Revuz, 1990) está relacionada às escolhas linguísticas, à seleção vocabular e à construção discursiva, que indicam a influência de outras vozes no discurso como, por exemplo, em uma palestra sobre políticas educacionais, a Heterogeneidade Constitutiva pode ser observada quando o enunciador utiliza termos específicos que refletem diretamente as influências de discursos pedagógicos, teorias educacionais; menções relacionadas ao seu tema, algo que já é pressuposto. Como forma de sistematizar essa divisão conceitual definida por Authier-Revuz (1990), apresentamos o organograma abaixo:

Organograma 3 — Compilado da Heterogeneidade Mostrada e da Heterogeneidade Constitutiva proposta por Jacqueline Authier-Revuz (1990)



Fonte: Organograma elaborado pela autora com base em Mesquita (2010).

Outro importante conceito desenvolvido por Authier-Revuz no campo da Análise do Discurso é Modalização Autônômica: “A Modalização Autônômica, forma de Enunciação que comporta uma representação da Enunciação, concerne duplamente, se se quer, ao campo heterogêneo da Enunciação em que a língua encontra a fala, o discurso, o sujeito”. (Authier-Revuz, 1998, p.183). Dessa maneira, a autora traz a modalização como referência, procedimentos que indicam a postura do sujeito em relação ao conteúdo do discurso trazendo, assim, modalidades discursivas que não se baseiam diretamente na vontade ou na opinião do sujeito que enuncia, mas é inferida a partir de elementos internos ao próprio discurso. Por conseguinte, “[...] a Modalização Autônômica apresenta-se como um modo complexo de dizer, desdobrado por uma auto-representação opacificante, fazendo intervir nessa ‘imagem do dizer’, por meio da autonomia, a materialidade dos signos concernentes, significado e significante” (Authier-Revuz, 1999, p.7).

Esses modalizadores podem ser identificados por meio de marcadores linguísticos, estruturas gramaticais ou outros elementos textuais que sinalizam a atitude, o julgamento ou a perspectiva em relação ao conteúdo discursivo. “A partir deste conceito a autora desenvolve, baseada na teoria da Enunciação, uma série de reflexões a respeito de uma abordagem do discurso, apontando para a heterogeneidade da língua, as não-coincidências do dizer” (Hartmann, 2003, p.40). Dessa forma, o conceito de Modalização Autônômica amplia a compreensão da influência das vozes e perspectivas presentes no discurso, destacando como as modalidades não são exclusivamente expressas pela subjetividade explícita do sujeito, mas também são moldadas por instâncias discursivas internas ao próprio texto (Authier-Revuz, 1999).

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da 'pontuação do inconsciente' (Authier-Revuz, 1982, p.28).

Portanto, para Authier-Revuz (1982), as palavras são sempre palavras dos outros, que permitem a representação destes outros no discurso, de modo consciente ou inconsciente, por meio de um sujeito clivado, dividido, cindido. E essas tais palavras que fazem parte de um discurso, imersas em um *corpus* discursivo e não possuem características de neutralidade, pois se encontram habitadas e atravessadas por diversos outros sentidos. O que se evidencia, conseqüentemente, de suas concepções é que o discurso não se concebe apenas por uma teoria materialista feita da aglomeração de termos gramaticais, mas, também pelo que as palavras

(não) declaram, a ideologia à qual se filiam, e as condições de produção do enunciado; o discurso que realmente habita dentro de outro discurso, o que pretendemos evidenciar com a análise empreendida a seguir.

Assim, em um processo de coerência textual, em busca de construir uma lógica de estudos e análises que faça sentido, também, para o nosso leitor, optamos em incluir neste capítulo nosso *corpus* de pesquisa: o documento orientador para o planejamento de atividades remotas, Trilha do Saber. Este será apresentado na próxima seção, em âmbitos gerais, de forma descritiva baseado em suas principais premissas e eixos de abordagem, pois o documento⁴³ em si, na íntegra, contempla 67 páginas e encontra-se disponível em meio eletrônico. O recorte discursivo que será utilizado para a análise, à parte 1 — Marcos legais para o ensino remoto, concepção da política educacional e proposta curricular — que corresponde da página 9 até a página 12, está disponível no anexo desta Dissertação.

4.3 Corpus de pesquisa: Trilha do Saber, documento orientador para o planejamento de atividades remotas

Com o intuito de atenuar as perdas educacionais e oferecer um método de trabalho mais adequado às necessidades na época da pandemia, a Prefeitura Municipal de Contagem, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) e a Subsecretaria de Ensino do Município, desenvolveu o *Trilha do Saber*, um documento orientador para o planejamento de atividades remotas.

A proposta educacional Trilha do Saber foi publicada em abril de 2021, quase um ano após o início da suspensão das aulas presenciais, em um esforço coletivo de trazer diretrizes pedagógicas para a Educação do Município de Contagem, no período de isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19. É um documento orientador para o planejamento, *a priori*, de atividades remotas como forma de tentar garantir o acesso e a permanência do estudante na escola. De acordo com o Subsecretário de Educação Anderson Cunha Santos “[...] a publicação do documento veio no momento da pandemia, mas já trazia os ensejos de toda a atual gestão, desde o período de campanha eleitoral” (Trilha do Saber, 2021).

⁴³ Documento orientador para o planejamento de atividades remotas, Trilha do Saber. Disponível em: <https://ww2.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2021/07/trilha-do-saber.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

Desse modo, o Trilha do Saber foi elaborado por intermédio de vários debates e diálogos entre a equipe multidisciplinar da (Seduc) juntamente com a participação da comunidade escolar, segundo relatos do Subsecretário de Educação. Sua construção está embasada em Marcos Legais Curriculares e, primordialmente, no que a atual gestão do município considera como concepção de política pública para a Educação, a Educação Integral, que no documento é dividida em quatro principais eixos norteadores:

1. Integralidade dos sujeitos;
2. Integralidade do conhecimento;
3. Gestão democrática e autonomia pedagógica;
4. Territorialidade e intersetorialidade.

O documento consiste em uma cartilha de 68 páginas, divididas em cinco partes, que se encontram descritas, resumidamente a seguir (Trilha do Saber, 2021, p.6).

PARTE 1: abordagem mais ampla, em que são caracterizados os marcos legais para o início do ensino remoto e os princípios da política educacional do município de Contagem - MG. **PARTE 2:** é composta por orientações para o planejamento de atividades remotas, compreendendo os tópicos: perfil da equipe, processos e ferramentas, materiais e avaliação. **PARTE 3:** traz a definição de sequência didática, apresenta o Trilha do Saber e um passo a passo para a execução de roteiros educativos ou de experiências e também discorre sobre estratégias educativas para o trabalho remoto e sobre orientações pedagógicas referentes às atividades impressas. **PARTE 4:** são apresentadas as sequências didáticas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais), e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **PARTE 5:** trata da Educação Inclusiva e apresenta orientações para o atendimento do/a estudante com deficiência, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal como para a realização do trabalho remoto.

Assim, a partir dessa organização do Trilha do Saber, observamos que a abordagem do documento é baseada na Educação Integral para a Educação básica de todo município. Esta proposta continua a ser estimulada pela atual gestão, como parte do princípio da integralidade de seus sujeitos educandos, de sua autonomia com o conhecimento, da conexão dos conhecimentos científicos e, principalmente, do que reconhecem como escola viva. Vale salientar que, após o retorno às aulas presenciais, o documento Trilha do Saber continua a ser a principal referência para a Educação no município de Contagem/MG, pois parte do princípio de um percurso dinâmico, que sempre estará em constante movimento.

Outro ponto, trazido como argumento necessário e presente, é que seu planejamento pedagógico não faz parte dos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), sobre a qual discorreremos em nossa análise, mas, sim do sujeito educando, levando em conta que “[...] projetos na Educação, não são projetos neutros, eles são também disputas de narrativas e disputas políticas” (Trilha do Saber, 2021). A partir desta citação, retirada do próprio documento Trilha do Saber, podemos perceber como os projetos na área educacional do município de Contagem/MG são percebidos e replicados, trazendo à tona uma amplitude de narrativas políticas, reconhecidamente notórias ao discurso de seu próprio texto.

Dessa maneira, a seguir, aprofundaremos nossa análise, como forma de compreendermos as Heterogeneidades que emergem sobre, do/no *corpora* discursivo, trazendo os efeitos de sentido dessas Heterogeneidades quanto à abordagem de Educação Integral no município, feitas desde o início da pandemia da Covid-19. E, nosso estudo está fundamentado em dois movimentos analíticos: No primeiro movimento, intitulado Trilha do Saber: o discurso nas áudio-linhas. Baseado na entrevista de apresentação sobre o documento, este *corpus* foi inteiramente transcrito e foram quantificados os usos dos pronomes pessoais “eu”, “nós”, “a gente” durante a entrevista. Em seguida, foram selecionados alguns Recortes Discursivos (RD) que continham essa classe gramatical, para que analisássemos a Heterogeneidade Discursiva presente no discurso.

No segundo movimento analítico; Análise Discursiva: As Heterogeneidades discursivas do/no Trilha do Saber, foi feito o recorte do *corpus* empírico, o Trilha do Saber, para o recorte do *corpus* discursivo, Parte 1 — Marcos legais para o ensino remoto, concepção da política educacional e proposta curricular — a parte do documento que será analisada. Após apresentação destas, seguimos com nossas análises.

4.3.1 Trilha do Saber: o discurso nas áudio-linhas

Nesta seção, como forma de apresentarmos uma abordagem mais abrangente do nosso tema, faremos a análise desta modalidade discursiva, a entrevista. Essa abordagem se justifica pela necessidade de explorarmos não apenas o conteúdo impresso, em nossa próxima análise, mas também paratextos que apresentam discussões verbais sobre essa proposta educacional, em sua apresentação, sob uma perspectiva mais dinâmica sobre o documento. A relevância da entrevista para agregar valor às análises do Trilha do Saber, deve-se também ao fato de que “[...] os suportes evoluíram. Os discursos não são mais os mesmos, pois os veículos que os sustentam sofrem constantes mutações.” (Marques, 2011, p.64).

Dessa maneira, além da análise do *corpus* discursivo na modalidade impressa, modo escrita digital, julgamos relevante analisar a entrevista verbal feita com o Sr. Anderson Cunha⁴⁴, atual Subsecretário de Ensino do Município de Contagem/MG, na qual houve a apresentação do Trilha do Saber, documento orientador para a Educação do município de Contagem/MG, a partir da pandemia de Covid-19. A entrevista⁴⁵ encontra-se disponibilizada, de modo público, pela plataforma do YouTube, no canal do Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO/MG), em 14 de julho de 2021.

Destacamos que na entrevista, com extensão de 1h 54'06'' — uma hora, cinquenta e quatro minutos e seis segundos — o Subsecretário de Ensino do Município de Contagem/MG Sr. Anderson Cunha, participou de um diálogo conduzido pela Sra. Valéria Morato, atual presidente do Sindicato dos Professores do setor privado de Minas Gerais e do SINPRO/MG. A entrevista foi contextualizada como parte do ciclo de discussões “O Brasil quer viver”, delineado pela entrevistadora como uma iniciativa que visa fomentar uma ampla reflexão sobre o retorno seguro das aulas presenciais, reconhecendo as diversas abordagens pedagógicas surgidas durante o período da pandemia de Covid-19.

Assim, trazemos alguns fragmentos de partes desta entrevista, como forma de identificarmos os efeitos de sentidos evocados e as Formações Discursivas identificadas na materialidade linguística dos três recortes discursivos (RD) selecionados. Nossa intenção, portanto, é a análise sob a perspectiva do entendimento do discurso como um processo de significação, perspectiva na qual se relaciona o sujeito e o(s) sentido(s) na língua por intermédio da história; considerando, assim, as condições de produção e o contexto em que esses discursos e os sujeitos envolvidos estão inseridos (ORLANDI, 2009).

Assim, após realizar a escuta e a transcrição do *corpus*, optamos por direcionar esta análise para o uso dos pronomes pessoais de 1ª pessoa do singular ‘eu’, de 1ª pessoa do plural ‘nós’, e o termo ‘a gente’, utilizado informalmente como pronome de 3ª pessoa do singular, forma coloquial de referir-se a ‘nós’. A escolha desses elementos para a análise nesta seção de nosso estudo foi baseada na identificação de trechos da entrevista que contivessem essa classe gramatical. A abordagem teórico-analítica adotada foi a Heterogeneidade Marcada e Constitutiva, conforme postula Authier-Revuz (1990, 1999b), como já mencionado.

⁴⁴ O Sr. Subsecretário de Ensino será referenciado nas análises deste estudo como enunciador e não por seu nome pessoal, pois consideraremos seu discurso sob a perspectiva da representação do cargo que este ocupa.

⁴⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LeIzlU0pvlk&t=361s&ab_channel=SinproMinas. Acesso em: 20 jul. 2022.

A justificativa para a escolha desses pronomes pessoais reside na compreensão de sua função principal, na coerência formal gramatical como substitutos de nomes, o que nos permite identificar os sujeitos no enunciado e entender suas intenções comunicativas no decorrer do discurso. Destacamos, ainda, uma importância estratégica em nossa escolha, pois segundo Lopes (2007), “Os gramáticos caracterizam os pronomes pessoais como indicadores universais das três pessoas do discurso: quem fala, com quem se fala e de quem/que se fala [...]” (Lopes, 2007, p. 3).

Dado que o *corpus* em questão consiste em uma entrevista, na qual coexiste tanto a linguagem formal quanto a linguagem coloquial, torna-se crucial examinarmos os efeitos de sentido presentes nos dois registros de linguagem, a formal e a informal. No escopo de nossa análise, sustentamos a perspectiva de que a expressão ‘a gente’ já se encontra legitimada pelos falantes, embora ainda não tenha completado o processo de gramaticalização formal do termo. Esse entendimento é respaldado por Lopes (2007), cujas orientações lançam luz sobre essa expressão, argumentando que;

[...] o falante utiliza preferencialmente o pronome nós, para se referir a ele mesmo e ao interlocutor (não-eu), ou a não-pessoa: referente [+perceptível] e [+determinado]. No momento em que o falante amplia a referência, indeterminando-a, há maior favorecimento para a forma a gente. Utiliza a gente também com o presente do indicativo, o infinitivo e o gerúndio, que são formas verbais características das enumerações de atos cotidianos, freqüentes [sic] ou até mesmo atemporais, associados aos discursos descritivo, argumentativo ou expositivo. Com a forma a gente, o falante se descompromete com o seu discurso, comentando assuntos gerais e não particulares (Lopes, 2007, p. 3).

Assim, como parte inicial da análise, procedemos à quantificação dos pronomes utilizados durante a entrevista. A análise abrange os pronomes empregados pelo enunciador, Subsecretário de Ensino do Município de Contagem/MG, conforme detalhamos na tabela a seguir:

Tabela 7 — Quantitativo de pronomes citados pelo enunciador durante a entrevista.

Pronome	Veze em que foi falado
Eu	236
‘A gente’	215
Nós	102

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, para realizar a quantificação, efetuamos a transcrição completa da entrevista narrada. O processo de transcrição foi feito de modo sistemático, como forma de trazer confiabilidade, validade e segurança para a análise e está detalhadamente descrito no Quadro 4, a seguir. Entretanto, optamos por não empregar um *codebook*⁴⁶ em nossa análise, uma vez que, devido ao número reduzido de pronomes a serem identificados, não justificaria essa abordagem, a qual é mais apropriada para transcrições naturalistas (Guazi, 2021). Vale ressaltar que nossa transcrição assume uma natureza não naturalista, caracterizando-se como uma versão mais refinada e seletiva, na qual se “privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não verbal.” (Azevedo *et al.*, 2017, p.163).

É contundente ressaltarmos que a Análise do Discurso (AD), perspectiva teórica adotada neste estudo, caracteriza-se não apenas pela análise do discurso verbal, mas também pela observação e transcrição da linguagem não verbal. Elementos como o tom de voz, as pausas e até mesmo o silêncio são considerados no processo de análise do discurso. No entanto, na transcrição aqui apresentada, optamos por não incorporar a linguagem não verbal.

Essa decisão foi tomada com base na premissa de que a inclusão desses elementos ampliaria os efeitos de sentido para além do escopo pretendido nesta análise, que se propõe, especificamente, abordar o conteúdo expresso por meio do uso dos pronomes pessoais selecionados e a heterogeneidade subjetiva que estes carregam. Importa salientar que esta parte da análise constitui um complemento relevante em nosso estudo, pois apresenta em suas áudio-linhas um discurso espontâneo sobre o Trilha do Saber.

Dessa maneira, visando atingir os objetivos desta análise, de modo sistemático, a metodologia adotada teve como ponto de partida a transcrição gráfica de toda a entrevista. Essa abordagem minuciosa na transcrição estabelece as bases necessárias para uma análise aprofundada e precisa da entrevista, permitindo-nos explorar de maneira abrangente as matizes e significados subjacentes ao discurso oral. E, consciente da intrincada complexidade envolvida no estudo e na análise da linguagem oral, é importante destacarmos que compartilhamos da mesma interpretação defendida por Azevedo *et al.* (2017) no que tange aos métodos de transcrição, em que afirma:

[...] importa reconhecer que não há regras nem protocolos universais para realizar transcrições, bem pelo contrário, transcrever é uma tarefa bastante eclética, que exige que as pessoas envolvidas compreendam, estabeleçam e assumam um

⁴⁶ “Sistema de notação, com vistas a uniformizar a representação de determinadas características da comunicação oral na forma escrita” (Guazi, 2021, p. 11).

conjunto de princípios e práticas, na tentativa de harmonizar as transcrições e, consequentemente, evitar desperdícios de tempo, de trabalho e conflitos interpessoais.” (Azevedo *et al.*, 2017, p. 169).

Portanto, visando estabelecer uma metodologia sistemática e assegurar a rigorosidade científica deste estudo, implementamos uma série de procedimentos específicos, os quais estão detalhadamente consolidados no Quadro 4 apresentado abaixo. Essas etapas metodológicas foram cuidadosamente executadas com o intuito de proporcionar uma estrutura sólida para a análise e garantir a confiabilidade dos resultados obtidos.

Quadro 4 — Procedimentos metodológicos para transcrição gráfica.

Etapas	Programas Utilizados	Procedimentos
1ª etapa	YouTube	Observação de toda a entrevista em modo legendado, fazendo uma escuta atenta aos diálogos feitos.
2ª etapa	YouTube	Exibição da transcrição de toda a entrevista pelo programa do YouTube, por meio de ferramenta do próprio programa, na aba da lateral direita.
3ª etapa	Word	A entrevista foi transcrita na íntegra, incluindo todos os seus marcadores temporais, copiada e colada para o Word.
4ª etapa	YouTube / Word	Nesta etapa, utilizamos o áudio da entrevista em conjunto com a transcrição salva no Word, para que pudéssemos excluir qualquer fala que não fosse do enunciador, foco de nossa análise. Assim, as falas selecionadas foram mantidas na integralidade de sua pronúncia, sem que houvesse correções gramaticais.
5ª etapa	Word	Com o arquivo completamente ‘limpo’ contendo apenas as falas do enunciador, foi feita a busca e quantificação, pela própria ferramenta do Word, dos pronomes pessoais que seriam objeto de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que o Quadro 4 apresentado acima, serve como exposição das etapas realizadas no processo de sistematização dos procedimentos adotados durante e para a transcrição. É necessário observarmos, no entanto, que ela não reflete a quantidade de vezes que a entrevista foi vista, visto que era revisitada sempre que necessário, demandando certa atenção, como forma de garantir a precisão e a fidedignidade da transcrição. Assim, a forma como revisamos e retomamos a entrevista, sempre que surgiam necessidades adicionais, contribuiu significativamente para a veracidade e a qualidade do material transcrito.

Outro ponto a ser observado em nossa análise é que diferenciamos os Recortes Discursivos (RD) das Sequências Discursivas (SD). As Sequências Discursivas (SD) referem-se ao conjunto de enunciados que apresentam uma mesma coerência interna e que estão relacionados dentro do Recorte Discursivo (RD) elucidando, assim, as Formações Discursivas (FD) presentes no enunciado. Basicamente, é como se referenciássemos, dentro da perspectiva teórico-metodológica da análise do Discurso, o Recorte Discursivo como Intradiscurso e a Sequência Discursiva como Interdiscurso, para rastrear a Formação Ideológica predominante, conforme elucida Brandão “[...] toda sequência discursiva deve ser analisada em um processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma FD dada: daí porque o estudo do intradiscurso de toda sequência manifesta deve estar associado ao do Interdiscurso da FD” (Brandão, 2012, p. 52).

Assim, os Recortes Discursivos (RD) juntamente com os conceitos teórico-analíticos encontrados serão, preferencialmente, mais bem identificados como um todo em ambas as análises. Destacamos, também, que nossa base de análise teórica, a AD é uma abordagem teórico-metodológica que busca compreender como a linguagem é utilizada para construir significados e representações, e, de acordo com Ferreira (2003) e Souza (2014), diferentemente de alguns outros métodos, a AD não traz um modelo fechado e restrito de análise, mas, sim constitui a “[...] indissociabilidade entre a teoria e a prática [...]” com isso, “[...] cada pesquisa pode desenvolvê-la de forma diferenciada.” (Santos *et al.*, 2021b, p.94).

Dessa maneira, esta abordagem visa não apenas destacar a importância dos pronomes na construção de sentidos, mas também situá-los dentro do arcabouço teórico Pecheutiano e contextualizá-los juntamente com a complexidade enunciativa da Heterogeneidade Marcada e Constitutiva de Authier-Revuz (1990; 1999b).

Iniciamos nossa análise com o Recorte Discursivo RD 1:

RD 1

(16':23")⁴⁷ "[...] quando **a gente** traz uma concepção de que são sujeitos educandos que precisam estar na centralidade do processo pedagógico no processo educativo e **a gente** traz a Educação Integral pensando naquelas dimensões e nos eixos né da integralidade do conhecimento da integralidade do sujeito da gestão democrática e participativa da relação da escola com a comunidade com a cidade isso também tem que se traduzir em alguma forma nos instrumentos nos processos de avaliação que dependendo de como **eu** faço isso **eu** posso matar toda uma concepção e toda uma proposta não adianta **eu**

⁴⁷ Como nesta seção a análise é a partir de uma entrevista, cada RD virá acompanhado do *time* de recorte, tanto inicial, quanto final, para a possível localização e referência deste enunciado ao longo da entrevista.

fazer um discurso de uma prática extremamente avançado progressista né ou menos conservadora e tradicional e na hora de avaliar **eu** continuar a avaliando com os mesmos instrumentos ou usar a mesma régua para querer medir todo mundo sabendo que as pessoas são diferentes [...]” (17’:18’)

Assim, começamos nossa análise com o emprego do termo “a gente” que ocorre de maneira coloquial, como uma substituição do pronome “nós” nos enunciados dos RD 1 e RD 2. Dado o contexto de uma entrevista no formato de ‘roda de conversa’, em que predomina uma linguagem mais informal, observamos que esse termo é mencionado 215 vezes ao longo da entrevista. A frequência desta expressão nas frases sugere uma comunicação que vai além de uma fala isolada, conforme apontam algumas teorias, pois “[...] falar é entrar em relação dialógica com esses discursos outros que habitam as palavras e é, nesse processo – que escuta, acolhe, com ou sem reticência, cada palavra [...]” (Authier-Revuz, 2008, p.118).

Nesse processo dialógico, há a inclusão de outras vozes no discurso, como forma de fazer a validação do que foi dito. Essa perspectiva é fortalecida ao considerarmos o uso recorrente do advérbio “né” em todos os três RDs analisados. Dessa maneira, essa classe gramatical, o advérbio, além de seus múltiplos usos já sistematizados pela gramática normativa, engloba também uma dimensão mais ampla ao discurso, no qual se evidencia a presença dessas múltiplas vozes e a confirmação destas na comunicação, visto que “[...] o papel singular do advérbio lhe dá também certa autonomia fonológica, de contorno entonacional muito variado, a serviço do intuito comunicativo do falante.” (Bechara, 2009, p. 290).

Dessa maneira, a expressão “né” configura-se como uma versão abreviada de ‘não é’⁴⁸ e, de maneira geral, visa reforçar uma afirmação ou confirmar algo previamente mencionado. Além disso, pode manifestar-se como um hábito linguístico quando utilizado de maneira deslocada e repetitiva. Nesse contexto, o RD 1, evidencia a presença de um sujeito clivado, “[...] que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem [...]” (Authier-Revuz, 1990, p. 28), que se fragmenta em seu próprio discurso ao argumentar a concepção do conceito de Educação Integral e suas imbricações.

Confirmamos esta perspectiva, quando apresentamos a materialidade linguística deste RD 1, demonstrada nesta 1ª SD “[...] **a gente** traz a Educação Integral pensando naquelas

⁴⁸ Segundo dicionário Michaelis: “Né, advérbio, contração de não é? Indica um pedido de confirmação ou concordância numa conversação.” Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/n%C3%A9>. Acesso em: 08 mar. 2024.

dimensões e nos eixos né [...]” o enunciador apresenta a Educação Integral, levando em consideração tais dimensões e eixos, na espera de uma concordância ou compreensão por parte de quem o escuta, como forma de incluir e apresentar sua ideologia e também a instituição a qual este representa. O uso recorrente da expressão "né" neste contexto, a nosso ver, não apenas fortalece o caráter comunicativo do discurso, mas também aponta para a complexidade das perspectivas interna e externa que convergem na análise do tema em questão, neste caso, na apresentação do documento orientador para o planejamento de atividades remotas, o Trilha do Saber.

A evidência desse sujeito clivado, enunciador, manifestada na Heterogeneidade Mostrada Marcada (Authier-Revuz, 1990) concretiza-se no discurso mediante o uso do pronome "a gente", ao aludir a inclusão de outros sujeitos no discurso, vinculada à necessidade de aprovação expressa pelo termo "né" em relação ao que foi previamente declarado e por quem foi dito. Em outras palavras, este RD 1 apresenta um discurso que é respaldado pelo próprio enunciador por meio de suas escolhas lexicais, funcionando como um reforço às convicções que ele defende, a ideologia na qual acredita e à instituição a qual representa.

Vale ressaltar que o enunciador parte da ideologia de um governo reconhecidamente de esquerda, mesmo que este título ‘de esquerda’ no Brasil, tenha se pluralizado devido a conflitos políticos recentes, mas alicerçados na representatividade da principal autoridade política do município de Contagem/MG Sra. Marília Campos, “Militante do PT desde a década de 1980⁴⁹”, o compreendemos imerso neste mesmo contexto partidário. Assim, devido à filiação partidária⁵⁰ a qual representa, o discurso do enunciador nos remete a Formações Discursivas, que carregam Formações ideológicas ligadas ao eixo popular: da luta de classes; da luta pela igualdade racial, de gênero e das minorias; ao acesso a Educação pública e a defesa dos Direitos Humanos, em seu discurso.

Nesse mesmo contexto da RD 1, o enunciador faz uso do pronome "eu". No entanto, ao examinarmos a construção desse discurso, por meio da materialidade linguística da 2ª SD “[...] e na hora de avaliar **eu** continuar avaliando com os mesmos instrumentos [...]” torna-se

⁴⁹ Marília Campos, a atual prefeita de Contagem/MG é “Psicóloga. Militante do PT desde a década de 1980. Nessa época, em Uberlândia, iniciou a militância social como integrante do movimento estudantil e foi uma das fundadoras do PT e da CUT na região. Presidiu o Sindicato dos Bancários de Belo Horizonte por dois mandatos (1990 e 1995). Foi candidata à deputada estadual em 1998 e tornou-se vereadora por Contagem em 2000. Em 2004, foi eleita a primeira mulher a governar a cidade, sendo reeleita em 2008. É psicóloga, formada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi eleita novamente prefeita de Contagem nas eleições municipais de 2020.” Disponível em: <https://pt.org.br/marilia-campos>. Acesso em: 17 de mar. 2014.

⁵⁰ Partido dos Trabalhadores (PT) e a Formação Ideológica a qual representa. Disponível em: <https://pt.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 17 de mar. 2024.

evidente a existência de outro *lócus*, de outro lugar de fala do enunciador, não na qualidade de Subsecretário de Ensino, mas como a figura de um professor. Portanto, a utilização do pronome na primeira pessoa do singular sugere que o enunciador compartilha sua própria compreensão sobre os processos avaliativos que preconiza ou preconizou, mas na qualidade figurativa docente. Essa dualidade de perspectivas acrescenta camadas de complexidade à análise, destacando a multiplicidade de papéis e entendimentos presentes no discurso, por meio desse deslocamento do sujeito que, conforme aponta a teoria “[...] desenvolvida por Michel Pêcheux (1990), opera um deslocamento desde o discurso produzido por um sujeito – na ilusão de um “eu falo” – até a exterioridade de uma interdiscursividade que o determina, sob o regime de um “Isso fala, sempre, em outro lugar, antes, independentemente”. (Authier-Revuz, 2008, p.118).

Na sequência, apresentamos o RD 2.

RD 2

(38’:27”) “[...] o Currículo é isso né a gente tem os documentos oficiais é claro que **a gente** não tá negando esses documentos **a gente** tem a Base Nacional Comum Curricular Comum **nós** temos o Currículo Mineiro em Contagem **nós** temos nossos referenciais curriculares **nós** temos os cadernos de Educação infantil né que aí tem outra dimensão e o que que **nós** falamos nesse documento que assustou algumas pessoas o nosso planejamento pedagógico não é a partir dos objetivos de aprendizagem da BNCC e algumas pessoas ficavam sem chão quando **nós** dissemos isso aí falando vocês estão não o nosso planejamento curricular é a partir do sujeito a partir das experiências desse sujeito ainda mais dessas experiências em tempo de pandemia e a partir dessas desse sujeito é que **nós** vamos pensar em temas e conteúdos que vão ser elencados lá na BNCC e nos referenciais de Contagem e no currículo mineiro mas porque se não **a gente** faz todo planejamento e acha que o sujeito tem que ser submetido a uma lista de conteúdos e **eu** desconsidero que sujeito é esse o que que ele vive ele teve perdas nesse processo da pandemia? Qual é que é a a questão emocional que **nós** estamos vivendo? Então é isso **nós** valorizamos **eu** tenho muitas críticas a BNCC, mas ela é o documento oficial e enquanto gestor **eu** tenho que entender que tem um marco legal e **a gente** vai sim fazer a relação [...]” (39’:54”)

O pronome pessoal de 1ª pessoa do singular "eu" emerge em todos os Recortes Discursivos 1, 2, 3, sendo repetido em um total de 236 vezes ao longo de toda a entrevista. A nosso ver, essa recorrência funciona como um marcador de individualidade, representando uma tentativa, consciente ou inconsciente, de singularizar uma voz única dentro deste discurso. O uso deste pronome parece ter o propósito de se referir ao próprio enunciador

como sujeito da oração ou da ação, delineando uma perspectiva pessoal. Especificamente no RD 2, parece-nos evidente o viés ideológico traçado no discurso por um sujeito dividido, cujas palavras refletem distintas posições no discurso (Authier-Revuz, 1990).

Este sujeito enunciador deixa clara sua oposição e sua discordância em relação a certas diretrizes preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵¹ como podemos observar nesta 1ª SD “[...] o nosso planejamento curricular é a partir do sujeito [...]”. Ademais, por meio do uso reiterado do pronome “eu” no discurso, o enunciador expressa não apenas suas reflexões individuais, mas, também a tensão interna entre suas convicções e as orientações propostas pela BNCC, resultando em um discurso marcado por uma clara dicotomia de perspectivas, das quais observamos nesta 2ª SD de mesmo RD 2 “Então é isso nós valorizamos eu tenho muitas críticas a BNCC, mas ela é o documento oficial [...]”.

Entretanto, não se torna totalmente claro se esse apontamento é estritamente individual ou se carrega consigo um discurso representativo de toda a Secretaria de Educação (Seduc), a qual o enunciador representa. Soma-se a isso o fato de que a presença da Heterogeneidade Constitutiva (Authier-Revuz, 1990, 1998) neste RD 2 é perceptível, uma vez que, mesmo com o marcador de individualidade “eu”, torna-se possível identificar, especialmente pelo cargo representativo ocupado pelo enunciador, a existência de outras vozes ou Formações Discursivas neste espaço comunicativo, conforme observamos nesta 3ª SD “[...] enquanto gestor **eu** tenho que entender que tem um marco legal [...]”. Assim, percebemos novamente este deslocamento do sujeito, o enunciador na posição de gestor, que reconhece a necessidade de compreender aspectos relacionados a um marco legal específico, apresentando por meio dessa Formação Discursiva, o Interdiscurso, ‘o já dito’ (Authier-Revuz, 1982).

Contudo, quando a escolha pronominal recai sobre a 1ª pessoa do singular, com o uso do pronome “eu”, cria-se conscientemente uma ilusão de controle sobre o que é expresso no discurso. Existe a crença de que estamos exteriorizando nossos próprios pensamentos, nossas próprias ideologias sem percebermos que diversas outras vozes discursivas, intrínsecas ao nosso discurso, emergem ecoando no todo (Authier-Revuz, 1999b). Essa ilusão de

⁵¹ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída pelo art. 210, na Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Período este, pós-ditadura militar, em que o país era governado pelo então Presidente da República José Sarney, político filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) fundado em 1966 e que, oficialmente, na atualidade, configura-se como Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Desde então, houve diversos marcos temporais, históricos e políticos que compuseram a atual BNCC, bem como sua última homologação datada em 14 de dezembro de 2018, pelo então governo de Jair Bolsonaro, diplomado presidente em 10 de dezembro de 2018, filiado ao Partido Social Liberal (PSL).” Disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. <https://www.mdb.org.br/conheca/historia/>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

singularidade, muitas vezes associada ao uso do pronome pessoal "eu", contrasta com a complexidade da Heterogeneidade Constitutiva, revelando as múltiplas vozes que contribuem para a formação do discurso. E, “Dentre as ilusões que fundam o sujeito enunciativo, que o levam a “sustentar” uma fala, figura, em nosso campo de estudos, aquela em que, quando ele fala, acredita falar à língua que é sua, inscrevendo sua intenção significativa nos recursos dados por esse instrumento [...]” (Authier-Revuz, 2007, p.37) mesmo quando aparentemente ancorados na individualidade de nós mesmos, há a falsa percepção de sermos o único a enunciar.

Em continuidade, apresentamos nosso último RD 3.

RD 3

(1h:04':12”) “[...] projetos na Educação não são projetos neutros eles são também disputa de narrativas e disputas políticas o Miguel Arroyo fala né que o currículo é um território em disputa então **nós** estamos fazendo uma disputa aberta e democrática por uma concepção **eu** digo por exemplo que é uma concepção diferente do MEC atualmente diferente completamente e que não é só diferente não é antagônica porque **nós** não vamos essa proposta não cabe discutir escola Círculo Militar nessa proposta não cabe o debate do escola sem partido e nessa proposta não cabe o conteudismo não tô falando de conteúdo **eu** tô falando de conteudismo que é diferente [...]” (1h:05':05”)

E para concluir, o pronome pessoal de 1ª pessoa do plural "nós" é recorrentemente utilizado, sendo repetido 102 vezes ao longo da entrevista e mencionado nos RD 2 e RD 3. Assim como o termo "a gente", a presença do pronome "nós" neste recorte alude ao sujeito clivado, indicando uma separação ou divisão entre a Enunciação e a pessoa responsável por proferi-la, “[...] um sujeito estruturalmente dividido, descentrado, cujo ‘eu’ é uma instância, não menos estrutural, ocupada em restaurar, no imaginário, a ilusão da unidade e do centro, permite pensar os mecanismos da ilusão como parte integrante da atividade enunciativa [...]” (Authier-Revuz, 2008, p.40,41). Dessa maneira, ao empregar o pronome "nós", o enunciativo expressa não apenas sua opinião ou percepção individual, mas também remete a outros sujeitos ou fontes presentes no discurso.

Por outro lado, esse sujeito clivado, representado pelo enunciativo, manifesta de maneira clara e categórica, neste discurso, sua discordância em relação às políticas educacionais federais já consolidadas. Isso é evidenciado, principalmente, pela utilização do termo "antagônica", que estabelece um paralelo entre o currículo preconizado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e o currículo proposto pela Prefeitura de Contagem/MG, a

qual o enunciador representa. Essa discordância enfatiza a visão contrastante entre as orientações nacionais e as diretrizes locais, ressaltando a posição segura do enunciador em defesa de sua ideologia e das políticas educacionais municipais.

Desse modo, apesar de "nós" ser uma expressão formal e normativa, prevista gramaticalmente para representar a pluralidade de vozes discursivas, neste último RD 3, percebemos não apenas pelo uso dos pronomes, mas também pelas escolhas específicas do enunciador, a clara demarcação de seu lugar de fala. Os exemplos apresentados pelo próprio enunciador refletem a compreensão de que os projetos na Educação não são equânimes ou tampouco imparciais, como evidenciado na 1ª SD "projetos na Educação não são projetos neutros; eles são também disputas de narrativas e disputas políticas".

Nesse contexto, é feita uma afirmação que, posteriormente, é respaldada pelo enunciador, ao citar Miguel Arroyo, renomado autor na área da Educação. Além disso, podemos observar o processo de 'assujeitamento' que "[...] permite a construção de uma identidade, pela consciência ou conhecimento de si mesmo [...]" (Ramminger e Nardi, 2008, p.342) e a ressignificação do 'já dito', em que a referência a Miguel Arroyo é trazida de maneira consciente e ideológica, funcionando como uma estratégia para indicar a oposição a determinados aparatos ideológicos do Estado. Essa escolha revela a intencionalidade do enunciador em fortalecer sua posição por meio da referência a um autor reconhecido por sua articulação política no âmbito educacional consolidando, assim, sua argumentação no discurso.

Outra perspectiva em nossa análise referente ao RD3 é a contradição interdiscursiva observada quando o enunciador utiliza o termo "conteudismo". Tal terminologia possui o sentido de uma abordagem educacional que enfatiza a memorização e a transmissão de conteúdos de forma rígida e descontextualizada. Esse tipo de prática é constantemente rechaçado por não incentivar o pensamento crítico, a criatividade ou a reflexão sobre o conteúdo aprendido, sendo vista como uma forma tradicional e limitada de Educação. E, neste trecho o enunciador se posiciona contra o "conteudismo", que ele define como uma visão educacional excessivamente centrada em conteúdos, diferenciando-o de uma proposta pedagógica crítica e democrática.

Ao fazer isso, ele evidencia uma contradição interdiscursiva; pois enquanto rejeita o modelo tradicional de ensino "uma concepção diferente do MEC", ele também promove uma nova narrativa educacional que desafia discursos como o da Escola Sem Partido e do currículo militarizado, propostas que representam visões opostas. Essa posição do enunciador revela uma disputa discursiva mais ampla, a do campo educacional, em que diferentes

concepções de ensino e currículo se confrontam, mostrando como diferentes Interdiscursos se chocam e se sobrepõem no debate educacional.

Portanto, ao concluirmos esta outra parte analítica de *corpus*, a análise da entrevista, torna-se relevante destacar que, assim como em qualquer discurso, identificamos Formações Discursivas intrinsecamente ligadas ao que (não) pode e (não) deve ser dito em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, especificamente dentro de determinados lugares de fala. O enunciador, mesmo sendo uma figura pública, que se baseia no princípio da representatividade de um coletivo, parece construir falas que não são neutras, mas constituídas de ideologias, trazendo nelas suas perspectivas ideológicas, claramente contrárias ao que é proposto em uma Educação considerada mais tradicional.

Também, no discurso desse enunciador, identificamos referências a mecanismos ideológicos como "MEC" e "escola de círculo militar", que corrobora nossa afirmação acima, evidenciando, assim, uma postura que se opõe à ideologia do Governo Federal na/para a Educação no município. Essa oposição fica ainda mais evidente quando contextualizamos o que reconhecemos na Análise do Discurso como condições de produção, apresentadas de modo ampliado, em nosso Capítulo 2.

Na perspectiva da AD, as condições de produção englobam os elementos do contexto social, histórico e político nos quais o discurso é gerado. E, entendemos que o discurso não surge em um vácuo, mas é profundamente influenciado por uma gama de fatores contextuais que precisam ser considerados para uma compreensão abrangente de seus efeitos de sentido (Mussalim, 2001). Ao contextualizarmos o período em que a entrevista foi gravada, ano 2021, identificamos um cenário pandêmico permeado por incertezas, uma gestão dos aparatos estatais, marcada por arbitrariedades e imprudências, e a presença de um chefe de Estado que promovia o militarismo e adotava posturas antidemocráticas, além da dualidade de partidos políticos, entre outras questões. Esses elementos contribuem para moldar as condições de produção do discurso, conferindo-lhe sentidos específicos que refletem o contexto mais amplo em que certo discurso foi articulado.

Ao contextualizarmos a entrevista em uma escala mais restrita, observamos que a apresentação ocorreu no Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, que se configura como um ambiente fortemente marcado por aspectos ideológicos, políticos e partidários. Nesse contexto mais específico, torna-se evidente a impossibilidade de se produzir um discurso isento de ideologia, visto que a complexidade desse fenômeno ideológico é acentuada pela posição ocupada pelo próprio enunciador em seu discurso.

Esse enunciador desempenha papéis multifacetados como representante da Educação, do município e, igualmente, defensor de seus ideais na condição de sujeito em seu lugar de fala. A interação entre esses diferentes aspectos confere ao discurso uma carga ideológica intrínseca, moldada pelas diversas dimensões do contexto no qual foi proferido. Assim, essa abordagem revela não apenas a posição ideológica do enunciador, mas também destaca a importância das condições de produção na construção e na interpretação do discurso na AD.

E, ao conduzirmos essa análise, constatamos a presença dos diversos sujeitos, construtos da Heterogeneidade Mostrada e da Heterogeneidade Constitutiva, conforme delineados por Authier-Revuz. Um sujeito, entendido como uma entidade ampla e intrincada, revela-se de formas diversas ao longo desse discurso, desta análise, transitando entre representações, ora como sujeito clivado, ora como sujeito dividido, ou como sujeito cindido, tudo isso na perspectiva de um mesmo enunciador.

O discurso em questão é permeado por uma notável heterogeneidade, manifestando-se em seus distintos lugares de fala adotados pelo enunciador. Reiteramos que este apresenta concepções multifacetadas de sua individualidade, sua posição no cargo público, sua formação docente, sua identidade partidária e suas convicções ideológicas. Esses elementos se entrelaçam em um intrincado mosaico discursivo, em que o enunciador oscila na tentativa de representar não apenas a si mesmo, mas todo um coletivo. Essa complexidade ressalta a dinâmica intrínseca à produção de sentidos e significados no contexto discursivo analisado.

Diante do exposto, percebemos que as escolhas realizadas pelo enunciador, quer seja na reiteração dos pronomes, quer seja na escolha dos termos discursivos, quer seja na tomada (in) consciente de suas palavras, evidenciam que seu discurso pode aspirar a uma representação mais abrangente, voltada para um coletivo, mas, preferencialmente, esse discurso representa a ideologia à qual ele se filia, como já exposto anteriormente em um governo de esquerda. Assim, a forma como esse discurso mobilizou os efeitos de sentido a partir do lugar de fala do enunciador conferindo-lhe certa articulação ideológica, constatamos que nenhum discurso se desvincula de uma ideologia.

Dessa maneira, para fortalecer o estudo, apresentaremos, na próxima seção a, Análise Discursiva: As Heterogeneidades discursivas do/no Trilha do Saber, em que foi feito o recorte do *corpus* discursivo, Parte 1 — Marcos legais para o ensino remoto, concepção da política educacional e proposta curricular — a parte do documento que será analisada. Acreditamos assim, que nossa análise alcançará maior completude teórico-analítica, com vistas a oferecer respostas às indagações deste estudo, que busca contribuir com a Educação do município de Contagem/MG.

4.3.2 Análise Discursiva: as Heterogeneidades discursivas do/no Trilha do Saber

“Levou muito tempo para eu perceber que toda escolha tem algo de inconsciente, algo do desejo do pesquisador e até mesmo do futuro profissional, algo que extrapola a consciência.”
(Coracini *in* Cavallari, 2016, p.302).

Abrimos nossa análise discursiva, trazendo a citação de Coracini (2016) como forma de refletir como são complexas e subjacentes as escolhas que fazemos ao longo de nossas vidas acadêmicas e profissionais. Muitas vezes, a presença de elementos inconscientes e aspirações, que, em um primeiro momento, não nos parecem muito claras, podem influenciar nossas decisões, para além da nossa esfera de consciência imediata. Este reconhecimento nos traz a percepção da profundidade psicológica envolvida em nossas escolhas, sugerindo que o processo de decisão está intrinsecamente interligado a aspectos mais profundos de nossa personalidade, de nossas afinidades e, principalmente, de nossos próprios anseios. Dessa maneira, uma escolha, não é meramente apenas uma escolha, mas um processo de decisão, em que, consciente ou inconscientemente, ponderamos possibilidades, necessidades, valores, e preferências, a partir de circunstâncias específicas.

Assim, as escolhas nas quais nos pautamos, mesmo em diferentes níveis de propósitos, desempenham um papel fundamental em nossa formação individual como sujeitos, para posteriormente fazerem parte da construção do percurso de vida de outras pessoas. E partindo desse pressuposto de escolhas, nesta seção, faremos a análise pelo caminho escolhido, por meio das escolhas discursivas trazidas do/no Trilha do Saber. Nossa escolha se pauta em levantar os efeitos de sentido e as Formações Discursivas (FD), a presença da Heterogeneidade Mostrada e Constitutiva, e as ideologias que atravessam a política educacional do Município de Contagem/MG, observando o Interdiscurso e a Memória Discursiva (MD) que emergem do/no *corpus* discursivo.

E como forma de operacionalizar nossa análise, faremos o recorte do *corpus* empírico, o Trilha do Saber, para o recorte do *corpus* discursivo, Parte 1 — Marcos legais para o ensino remoto, concepção da política educacional e proposta curricular — uma parte do documento. E está etapa já faz parte de uma escolha analítica, pois segundo Orlandi “A construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas.” (Orlandi, 2003, p. 63). Logo, como nosso *corpus* discursivo, trata-se da análise de um documento no formato cartilha, que parte do princípio de uma formatação padrão; com elementos pré-textuais e pós-textuais, o faremos, referenciando-o por páginas, abreviadas pela letra (p.).

Dessa maneira, apresentaremos os Recortes Discursivos (RD), que serão as partes delimitadas, fragmentos de um discurso que são selecionados para análise, e assim compreendidos como “[...] fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (Orlandi, 1983, p. 14). Acreditamos que dessa forma, o processo para a escolha e delimitação dos Recortes Discursivos analisados ficou disposto de forma mais coerente trazendo, assim, uma sistematização no processo de ‘rastreamento’ do documento.

Assim, com base na estrutura teórico-metodológica delineada anteriormente, optamos por extrair, também, alguns Recortes Discursivos (RD), apresentando destaque para as Sequências Discursivas (SD), mantendo a mesma sequência de referencial numérico arábico da análise anterior, pois entendemos que mesmo se tratando de *corpora* distintos, são extensões de análise. Dessa maneira, abordaremos os enunciados, como forma de identificar os efeitos de sentido, provindos das Formações Discursivas existentes, pois referenciando-nos pela perspectiva teórica de Pêcheux “[...] as palavras, expressões e proposições ganham seus sentidos das Formações Discursivas com as quais os sujeitos se identificam – sujeito e sentido se constituem mutuamente” (Rosa, 2019, p.147).

Mediante a isso, como pressuposto intrínseco à publicação deste tipo de documento, a cartilha Trilha do Saber traz, em suas primeiras páginas informações de construção técnica, que são caracterizadas a seguir, juntamente com todo o descritivo do documento referenciado por páginas. Salientamos que a AD, não parte de uma análise descritiva, contudo elaboramos a tabela a seguir, para que o nosso leitor tenha uma visão ampla e imediata do documento, visto que o recorte do *corpus* discursivo para análise se encontra no anexo A deste estudo, e o documento⁵² na íntegra está disponível de modo *online*.

Quadro 5— Descritivo do documento Trilha do Saber.

Páginas	Conteúdo
Nº 1	Composta por capa principal que compõe as informações básicas de apresentação do documento.
Nº2	Composta por contracapa, que contempla as informações básicas de apresentação.
Nº3	Composta por informações do corpo técnico e equipe gestora do documento.

⁵² Para *upload* do documento Trilha do Saber na íntegra acesse o link. Disponível em: <https://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2021/07/trilha-do-saber.pdf>. Acesso em 10 de mar.2024.

Nº4	Composta por Sumário descritivo.
Nº5	Apresentação do documento feita pela Sra. Secretária de Educação e o Sr. Subsecretário de Ensino.
Nº6	Pequena introdução que faz uma breve apresentação de todo o documento.
Nº7 a 14	Parte 1: Marcos legais para o ensino remoto, concepção da política educacional e proposta curricular (<i>corpus</i> discursivo de análise).
Nº 15 a 17	Parte 2: Orientações para o planejamento de atividades remotas.
Nº 18 a 28	Parte 3: Sequências didáticas, estratégias educativas e orientações referentes às atividades impressas.
Nº 29 a 58	Parte 4: Propostas de sequências didáticas por etapas e modalidades da Educação Básica.
Nº 59 a 63	Parte 5: Educação Inclusiva, programa de biblioteca e leitura “Contagem das Letras”, Centro de Memória do Educador.
Nº64	Composto pelas Considerações Finais.
Nº65 a 67	Composto pelas Referências Bibliográficas.
Nº68	Capa final com logotipo da prefeitura de Contagem/MG.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no documento oficial Trilha do Saber (2021).

Iniciamos, portanto, retomando o pressuposto teórico do discurso, que é nosso objeto de análise; um discurso que, segundo Orlandi (2005), não se refere apenas à fala, à língua ou à escrita isolada, mas, sim a um fenômeno muito mais amplo, embrenhado de práticas discursivas e de práticas sociais. Dessa maneira, ao observarmos primeiramente a construção gramatical do documento, como um todo, ressaltamos que ele está inteiramente escrito na língua-padrão, emprega o pronome na 1ª pessoa do plural “nós”, indicativo da existência de mais de um emissor no discurso.

Esta pode ser uma colocação quase que pressuposta, quando se apresenta uma escrita, texto ou documento que possui a intenção comunicativa da representatividade de certo grupo, constituído pelo sujeito enunciador⁵³ (Santos *et al.*, 2021). E, na circunstância do Trilha do Saber, o “nós” mencionado refere-se aos sujeitos enunciativos, as pessoas que fizeram parte da construção do documento, neste caso, o corpo técnico da Subsecretaria de Ensino, demais setores que fazem parte da política educacional do município e a Secretaria de Educação de Contagem (Seduc). Assim, reiterando a lógica da representação única deste documento, esses

⁵³ O sujeito enunciador se refere nesta análise a Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG (Seduc), que é a representante oficial do documento orientador para o planejamento de atividades remotas Trilha do Saber.

sujeitos serão referenciados, neste estudo, no singular como sujeito enunciador.

Ademais, no *corpus* de análise, a colocação pronominal “nós” sinaliza a Enunciação de um sujeito que fala como porta-voz de um grupo, que revela um posicionamento ideológico, a partir do atravessamento, da determinação de determinadas Formações Discursivas. Outro ponto observado é a presença do pronome possessivo “nosso” ou “nossa” ao longo do *corpus*. A escolha do pronome possessivo “nosso” e “nossa”, além de indicar posse, considera também o gênero do objeto possuído, concordando gramaticalmente com o substantivo a qual se refere, de modo a assegurar que a relação de posse seja clara e coerente no contexto do discurso (Bechara, 2009). Na sequência, foram selecionados alguns Recortes Discursivos⁵⁴ (RD) que trazem a presença dos sujeitos enunciadore, representados por meio da articulação gramatical pronominal citada acima, e que se encontra em destaque:

RD 4, p. 5

“Ao reafirmar o compromisso com toda a comunidade escolar, especialmente com as crianças da Educação Infantil e com os/as estudantes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Prefeitura de Contagem, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Seduc), apresenta o documento orientador Trilha do Saber.”

Diante disso, percebemos na SD deste RD 4, a existência do pronome possessivo “nosso” que foi suprimido após o trecho “Ao reafirmar o (supressão) compromisso”. Possivelmente a supressão neste trecho tenha sido feita por uma escolha lexical, de acordo com a intenção comunicativa que o sujeito enunciador deseja alcançar em seu discurso. E, normalmente, quando há a omissão de pronomes no discurso, junto com verbo no infinitivo, a intenção comunicativa é trazer uma ‘fala’ mais genérica, levando o sujeito leitor a sua própria interpretação, criando possivelmente uma sensação de inclusão, pois, de certo modo, o envolve no discurso.

Verificamos essa possibilidade quando analisamos a SD deste trecho, por exemplo, percebemos a diferença de perspectiva ideológica entre as duas frases: “Ao reafirmar o nosso compromisso”, em vez de “Ao reafirmar o compromisso”. Ao omitir o pronome “nosso” a SD permite uma interpretação mais ampla do compromisso, tornando-o menos específico e mais aberto à interpretação do sujeito leitor. Assim, o uso deste pronome neste recorte aponta para

⁵⁴ Os Recortes Discursivos (RD) trazidos para este estudo foram formatados alinhados à esquerda, espaçamento simples, fonte 12, igual ao restante do corpo do texto. Mantivemos este tamanho de fonte, para que houvesse a diferenciação das citações diretas que são trazidas em nossa escrita, visto que não existe uma regulamentação padrão na formatação deste tipo de recorte utilizado em trabalhos acadêmicos.

a necessidade por parte do sujeito enunciador de expressar a inclusão e o seu comprometimento com os professores, os estudantes, e todos os possíveis envolvidos na comunidade escolar. Vejamos o próximo RD 5.

RD 5, p.5

“Nossa intenção primordial é fortalecer a Educação pública de qualidade e incentivar a realização de um trabalho coletivo [...]”

Nesta RD 5, o pronome possessivo “nossa”, de forma explícita, aponta para uma intenção compartilhada, em busca de estabelecer uma conexão mais próxima entre o sujeito enunciador e o sujeito leitor, reforçando a ideia de um objetivo comum. Outro ponto a ser percebido é o uso de intensificadores no discurso, neste caso, pela escolha lexical do adjetivo (Bechara, 2009) “primordial” que, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, é “[...] algo de extrema importância; que se consegue destacar entre os demais; principal, essencial.” (Ferreira, 2004, p.1631). Este intensificador discursivo está qualificando o substantivo “intenção” trazendo, dessa maneira, a centralidade ideológica de que o principal é fortalecer a Educação pública de qualidade. Tal prática produz efeitos de sentido, possibilidades de Enunciação (Brandão, 2009) que são gerados a partir desse contexto social, desse fragmento discursivo, sendo uma abordagem comumente utilizada em discursos institucionais e que também pode ser percebida no RD 6.

RD 6, p.6

“Nossa proposta é apresentar sugestões de sequências didáticas para toda a Educação Básica [...]”

Nessa perspectiva, há novamente a sugestão de uma proposta que não é individual, mas coletiva, como forma de inserir o objetivo central desta proposta, a sequência didática como estratégia pedagógica de ensino e, que segundo o próprio documento, pode ser definida como: “A sequência didática é uma estratégia que busca auxiliar os estudantes a resolverem uma ou mais dificuldades reais sobre um determinado tema. É um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático.” (Trilha do Saber, 2021, p.18). E, que ainda segundo este mesmo documento “[...] favorece a interdisciplinaridade, pois os objetos de estudo estabelecem interfaces com os diversos contextos, situações e componentes curriculares.” (Trilha do Saber, 2021, p.18).

Esse tipo de proposta pedagógica, a sequência didática, é sugerida para todos os níveis e etapas da Educação Básica no município. Na Análise do Discurso, é importante considerar

como as escolhas, a partir de marcas linguísticas da Heterogeneidade (Authier-Revuz, 1982, 2004), são feitas para construir significados e influenciar a interpretação do sujeito leitor. Nesse caso, a escolha da palavra “sugestões”, pode ser interpretada como um elemento ‘suavizante’ do discurso, pois apresenta um papel modalizador, trazendo a ideia de recomendação e não de obrigatoriedade.

Ainda, no seguimento da análise pronominal dos Recortes Discursivos, reiteramos a importância do uso do pronome possessivo no RD 7, a seguir.

RD 7, p.12

“A Secretaria Municipal de Educação (**Seduc**), por meio da Subsecretaria de Ensino, encaminhou, desde o dia 11 de janeiro, algumas orientações, com recomendação de ampla divulgação, para todos os trabalhadores e trabalhadoras **das nossas escolas municipais.**”

No RD 7, ao utilizar "nossas", o sujeito enunciador parece indicar que as escolas municipais são consideradas parte da entidade à qual a própria (Seduc) pertence, trazendo a modalização de gênero do objeto possuído, estabelecendo uma conexão afetiva e responsável com as instituições educacionais locais do município. Isso pode influenciar a percepção do sujeito leitor, transmitindo a ideia de que a (Seduc) está comprometida com o bem-estar e o sucesso das "nossas escolas municipais," e que existe uma responsabilidade compartilhada na promoção da Educação de qualidade. Essa escolha linguística, também parece refletir uma estratégia discursiva para criar uma relação positiva e colaborativa no/pelo texto.

E, por último, faremos a análise do RD 8.

RD 8, p. 14

“**Nossa** orientação é, portanto, construir uma proposta curricular considerando a realidade dos sujeitos e dos territórios onde vivem, e organizar temas e conteúdos que façam sentido no contexto atual.”

Nesse trecho, podemos interpretá-lo considerando o caráter ideológico e as relações de poder⁵⁵ envolvidas na construção desse discurso, visto que o local onde esse documento é

⁵⁵ Relações de poder: “Para Foucault, o poder não existe, o que existe são as relações de poder. No entender de Foucault, o poder é uma realidade dinâmica que ajuda o ser humano a manifestar sua liberdade com responsabilidade. A ideia tradicional de um poder estático, que habita em um lugar determinado, de um poder piramidal, exercido de cima para baixo, em Foucault é transformada. Ele acredita no poder como um instrumento de diálogo entre os indivíduos de uma sociedade. A noção de poder onisciente, onipotente e onipresente não tem sentido na nova versão, pois tal visão somente servia para alimentar uma concepção negativa do poder” (Marinho, 2009, p.2).

difundido a “[...] escola é entendida não como um local neutro de relações sociais, mas como um espaço de conflitos, lutas e discursos diversos.” (Franco *et al.*, 2023, p. 148).

Assim, este RD 8, traz contextualizações da proposta curricular, de modo a fazer a inclusão, por meio do Interdiscurso, das vozes de outros sujeitos, com concepções teóricas sobre o espaço escolar já cristalizadas, na tentativa de trazer uma compreensão mais ampla do discurso. É feito o direcionamento ideológico em relação à construção de uma proposta curricular, em uma abordagem específica, com ênfase na realidade dos sujeitos — sujeitos educandos/estudantes — em suas localizações espaciais, apontando para uma abordagem contextualizada, relevante e aplicável, reconhecendo, dessa forma, a diversidade cultural e as distintas características desses sujeitos, supostamente envolvidos.

Dessa maneira, o que é comum a todos esses Recortes Discursivos, trazidos acima, é a posição do sujeito dentro desse discurso, ou neste caso do sujeito enunciativo. Por se tratar de um texto coletivo e institucional, as diversas articulações linguísticas trazidas são acompanhadas de “[...] formações ideológicas que aparecem como marcadores constantes nos discursos, porque permitem que os sujeitos se inscrevam dentro das Formações Discursivas, que acabam por determinar as possíveis posições do sujeito” (Camargo, 2019, p.172). Em suma, as formações ideológicas delineiam como os sujeitos se expressam e influenciam, assim, os discursos que estes adotam.

Ademais, **“É preciso uma aldeia para se educar uma criança”** (p.9), esta é a epígrafe que abre o discurso da Política Educacional do Município de Contagem, um antigo provérbio africano que evoca a Memória Discursiva (Camargo, 2019) do/no *corpus*, fazendo-nos perceber como os discursos são estabelecidos e preservados ao longo do tempo, como forma de contribuir para a construção de significados e peculiaridades, visto que “O discurso sobre o passado se estabelece fragmentado e com necessidades de completude, preso a consensos formulados e impostos aos sujeitos que compartilham do mesmo tempo e discurso, portanto, é forjado e moldado pela Memória Discursiva.” (Camargo, 2019, p. 174). A citação trazida pelo sujeito enunciador pode relacionar-se também a uma Formação Discursiva específica, nesse caso, sobre o que é uma Educação ideal, remetendo à imagem de uma aldeia como um local de cooperação e suporte mútuo, influenciando a percepção coletiva do sujeito leitor do documento sobre o conceito do termo Educação.

Nesse provérbio, compreende-se também a presença do Interdiscurso, defendido por Authier-Revuz (1982), pois “[...] inúmeras vozes se cruzam no Interdiscurso e são resgatadas pela Memória Discursiva.” (Bartho, 2019, p.118). Esse conceito será retomado em análises subsequentes, de forma mais detalhada. Sob essa perspectiva, o Interdiscurso engloba os

discursos sociais preexistentes e acessíveis que são empregados e reinterpretados pelo sujeito enunciador em suas práticas discursivas. Em outras palavras, ele consiste nos discursos já presentes e incorporados socialmente, tornando-se acessíveis para as interações discursivas evocando valores, tradições e discursos específicos, neste caso, relacionados à Educação, interligando outros discursos presentes na sociedade, que circulam em contextos discursivos diferentes.

Outra característica nessa citação é a presença da Heterogeneidade Marcada Mostrada, conceituada por Authier-Revuz (1990), reconhecida como aquilo que está explícito no *corpus* do discurso por meio de marcadores linguísticos, nesse caso, a citação direta entre aspas. Ao utilizar esse recurso de Heterogeneidade Marcada Mostrada, a intenção do sujeito enunciador parece ser explicitar e destacar a perspectiva discursiva que se quer na construção do enunciado trazendo, assim, uma intencionalidade consciente, de dar ‘voz’ e representar essas outras perspectivas discursivas.

Também, outro ponto em nossa análise é a Heterogeneidade Discursiva presente no *corpus*, evidenciada pelas diversas vozes, perspectivas e interações linguísticas que contribuem para a construção de diferentes sentidos e significados. É por meio desta Heterogeneidade Discursiva que esses diferentes elementos se manifestam formando estruturas discursivas que refletem a/as ideologias a qual o sujeito enunciador se filia. Além disso, de acordo com Orlandi (2009), esses sujeitos são descentralizados, complexos e multifacetados, uma vez que assumem diversas posições e se formam por meio da linguagem, inseridos em uma historicidade permeada pela ideologia.

Nos Recortes Discursivos exemplificados a seguir, percebemos como essa ideologia se materializa no discurso, a respeito do direcionamento da política educacional no município de Contagem/MG. Uma política educacional que foi esboçada, de modo pontual e representativo, no próprio documento como “Mandala da Política Educacional do Município de Contagem” (Trilha do Saber, 2021, p.9). A seguir, apresentamos a Figura 1, imagem representativa da articulação conceitual preconizada na Educação do município.

Figura 1 — Mandala da Política Educacional do Município de Contagem



Fonte: Trilha do Saber (2021, p.6).

Como ponto de partida, antes de analisarmos a figura acima, precisamos definir o conceito da palavra “mandala”, para posteriormente compreendermos quais efeitos de sentido esta pode agregar dentro da proposta educacional. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, a palavra mandala significa “Do Sânscrito⁵⁶, diagrama composto de círculos e quadrados concêntricos, imagem do mundo e instrumento que serve à meditação.” (Ferreira, 2004, p.1262). Ainda, segundo Pastório, “[...] a mandala constitui como símbolo de integração e harmonia, sendo que durante muito tempo foi usada como expressão artística e religiosa, através da arte indígena para rituais de cura.” (Pastório, 2018, p.384).

Também, em uma concepção diretamente educacional, as Mandalas de Saberes, como a do Trilha, “propõem-se como estruturas de dupla codificação: nem isto ou aquilo, mas isto e aquilo. Nessa Perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha junto com e não mais sozinho. O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua” (Moll, 2009, p.31).

⁵⁶ “O Sânscrito é uma língua muito antiga que se desenvolveu na Índia, país localizado no Sul da Ásia, e que serviu como principal veículo de propagação do Hinduísmo. Suas origens apontam para uma língua hipotética mais antiga, que teria dado origem também ao Grego, ao Latim, ao Celta e a outras línguas antigas da Europa e do Oriente Próximo – e que foi, por essa razão, chamada de “Indo-Europeu”. Desse tronco linguístico indo-europeu, o Sânscrito é a língua que apresenta a estrutura mais completa, e possivelmente é a que preserva as formas mais antigas dessa família de linguagens – da qual fazem parte o Português, o Inglês, o Alemão, o Francês, o Espanhol, e tantas outras línguas que são utilizadas até hoje. Tido como língua morta, no entanto é falado diariamente por alguns milhares de indianos, que aprenderam a se comunicar com facilidade por meio desse idioma.” Disponível em: <https://yogaforum.org/06/2008/o-que-e-o-sanscrito/>. Acesso em: 06 de mar. 2024.

A partir das três definições acima, percebemos como a figura de uma mandala pode emanar variados efeitos de sentido. Nessa perspectiva, o desenho desta mandala pode ser referenciado como uma figura de linguagem⁵⁷ trazendo, assim, a metáfora comparativa do símbolo, como algo diferente, destacando seus elementos principais, de modo a fazer uma representação lúdica, integrativa e harmoniosa, da Educação do município de Contagem/MG, com os demais seguimentos da sociedade. Outro ponto trazido pela metáfora da mandala é o reflexo da existência da diversidade e a união dessas partes em um único desenho.

Isso faz a alusão a algo que não está explicitamente declarado, mas que é trazido por meio da imagem e do efeito de sentido pré-estabelecido da própria imagem de uma mandala, de modo que o sujeito leitor necessite da conexão de outros elementos, mentalmente imagéticos, para compreender seu significado. Uma alusão que é compreendida por Authier-Revuz (2007) “[...] como empréstimo, retomada não explícita de segmentos em sua linearidade, faz parte da modalidade autonímica: essa configuração enunciativa complexa corresponde ao desdobramento de um dizer que, em um determinado ponto, faz, ao mesmo tempo, uso das palavras para falar de “coisas”, e um retorno, em menção, sobre essas palavras tomadas como objetos.” (Authier-Revuz, 2007, p.12).

Percebemos, também, a presença da Heterogeneidade Mostrada não Marcada (Authier-Revuz, 2004), pois ela não é explícita e está presente no discurso, nesta imagem, como algo interpretável, mas não representado, porém susceptível de ser identificado devido aos ‘já ditos’ “[...] as formas de heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel, uma manifestação direta – mesmo parcial – da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da representação – fantasmática – que o locutor (se) dá de sua Enunciação” (Authier-Revuz, 2004, p. 70). Logo, como forma de apresentar essa conexão, do sujeito leitor com a própria comunidade Contagense nesse processo de Enunciação, este discurso traz em um contexto específico, não apenas a linguagem, mas, também aspectos sociais, culturais e ideológicos.

E verificamos isso, com a presença da mandala como mosaico de imagens com lugares simbólicos de Contagem, que agregam elementos identitários culturais da comunidade local como, a Igreja Matriz de São Gonçalo, as Quatro chaminés, o conjunto arquitetônico do Centro Cultural e a vista aérea do polo industrial, juntamente com o círculo de quatro eixos da concepção sustentadora da política educacional do município. A presença de vetores (setas

⁵⁷ “Figuras de linguagem são formas de expressão que destoam da linguagem comum ou denotativa. Elas dão ao texto um significado que vai além do sentido literal, portanto permitem uma plurissignificação do enunciado”. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/figuras-estilo-ou-linguagem.html>. Acesso em: 7 mar. 2024.

coloridas e dinâmicas), que trazem um sentido de movimento circular, também remete à interconexão dos eixos integradores na política educacional de Contagem. Portanto, nesta concepção visual trazida pelo sujeito enunciador, percebemos a necessidade de dar ênfase, de trazer uma ideologia que remeta à Educação em um cenário integrado, lúdico e colaborativo ao município.

Como forma de corroborar nossa análise visual da mandala, apresentamos o RD 9, no qual o sujeito enunciador apresenta a mandala de modos textual e descritivo. Vejamos abaixo:

RD 9, p.9

“[...] um mosaico com imagens de lugares simbólicos de Contagem representando os sujeitos da cidade. No entorno das fotografias, um disco com os quatro eixos da **concepção sustentadora da política educacional: a Educação Integral**. As setas em movimentos são dimensões do plano de ação para a efetivação do programa de Educação do município. **A centralidade da política educacional são os sujeitos educandos.**”

Por meio dos vários elementos trazidos nesse RD 9, percebemos como a Heterogeneidade Enunciativa se faz presente “[...] as formas marcadas que atribuem ao outro um lugar linguisticamente descritível, claramente delimitado no discurso, passando pelo *continuum* das formas recuperáveis da presença do outro no discurso [...]” (Authier-Revuz, 1982, p.21). Assim, percebemos a importância das escolhas linguísticas na atribuição do lugar de fala, do sujeito no discurso, em que este reconhece este outro sujeito, não apenas como a presença de um outro, mas também na importância e na representatividade que este possui dentro daquele discurso. E a presença de elementos comunicativos variados como mosaico, imagens, disco, as setas em movimento, representam uma perspectiva diferente, atribuindo certa complexidade ao discurso, pois “[...] chega-se, inevitavelmente, à presença do outro – às palavras dos outros, às outras palavras – em toda parte sempre presentes no discurso, não depende de uma abordagem linguística.” (Authier-Revuz, 1982, p.21).

Ademais, na 1ª SD de mesmo recorte, a "concepção sustentadora da política educacional: a Educação Integral" há uma perspectiva ideológica que supostamente valoriza uma abordagem ampla na Educação, integrada, que vai além do ensino formal curricular abrangendo, assim, diversos aspectos da formação de seus sujeitos. Na 2ª SD “A centralidade da política educacional são os sujeitos educandos”, há uma perspectiva centrada no estudante, evidenciando uma visão humanista e orientada para o desenvolvimento integral destes. Adicionalmente, observamos que em todo o documento Trilha do Saber o estudante é

reconhecido como “sujeito educando”.

Acreditamos que tal nomenclatura se filia, entre outras, mas, principalmente, à perspectiva Freiriana, visto que apresenta uma abordagem humanista e transformadora, que evoca o sujeito em sua participação tanto ativa quanto gradativa no processo de aprendizagem (Freire, 2014). Além disso, a modalização do verbo educar para “educando”, colocando-o no gerúndio, uma forma verbal usada gramaticalmente para expressar ações em andamento ou processos contínuos (Bechara, 2009), remete-nos à ideia deste sujeito como um ser que está em contínuo desenvolvimento, diferentemente do uso da nomenclatura tradicional estudante, que provém do verbo estudar, e não traz em sua carga semântica a ideia de continuidade da ação.

Ainda, abordando a análise na perspectiva da política educacional do município de Contagem/MG, apresentamos o RD 10 e o RD 11.

RD 10, p.12

“Compreender a **Educação em Direitos Humanos** como **ação pedagógica transversal** e princípio da política educacional.”

No RD 10, destacamos uma ideologia associada à busca da flexibilidade e da inovação no processo educativo, por meio da utilização de práticas, supostamente, transversais. No entanto, na 1ª SD deste recorte “Educação em Direitos Humanos”, esta contempla uma subjetividade que não é esclarecida no próprio documento. Acreditamos que essa Formação Discursiva possa remeter a uma ideologia mais humanitária, tanto no ensino do seguimento de conteúdos formais curriculares quanto em temas supostamente transversais. Isso se torna um pouco mais evidenciado, quando apresentamos a 2ª SD deste recorte “ação pedagógica transversal”, que remete à transversalidade do conhecimento, trazendo, assim, Formações Discursivas (Pêcheux, 1990) do que é possível e adequado dizer em um contexto específico, e as formações ideológicas de uma política, politicamente correta. Também, a materialidade linguística do termo “ação”, nesse contexto, é empregada sob o ponto de vista coletivo, a coparticipação do sujeito enunciador com o sujeito leitor.

Dando sequência às análises, apresentamos a seguir o RD 11.

RD 11, p.12

“Garantir o direito à **Educação pública, democrática, laica e de qualidade social** para todos e todas e assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos nas escolas municipais de Contagem.”

No RD 11, faz-se presente a ideia de que a Educação é um direito universal e fundamental, de modo que todos, sem exceção quanto à cor ou ao gênero, tenham acesso, como forma de reconhecer a diversidade de caminhos e experiências dos estudantes, em uma perspectiva inclusiva e sensível às suas singularidades. Observamos também, na SD deste recorte “Educação pública, democrática, laica e de qualidade social” que, por meio da materialidade linguística trazida à associação da palavra Educação, não somente Educação, mas, uma Educação em suas pluralidades qualificativas, compreendemos o Interdiscurso (Authier-Revuz, 1982), que movimenta tais concepções já pré-estabelecidas e atravessadas por outras perspectivas, destes termos que a acompanham, a qualificam e a especificam.

Dessa forma, a pluralidade qualificativa que acompanha o termo Educação, como um processo dialógico no Interdiscurso é reativada pela Memória Discursiva, de modo a trazer tais referenciais para novas ou já conhecidas Formações Discursivas (Brandão, 2009). Assim, em ambos RD 10 e RD 11, percebemos uma FD relativa à integralidade na Educação, de modo democrático, participativo com ênfase na autonomia pedagógica e na compreensão das necessidades e nas trajetórias individuais dos sujeitos.

Em continuidade com o processo de construção do discurso, os sujeitos permanecem em contínuo movimento de interpretação (Orlandi, 2009), influenciados pelo processo discursivo da sociedade, o qual é permeado por diversas ideologias. Em outras palavras, os discursos não são constantemente controlados pelo sujeito, mas são, em parte, moldados pela complexidade das influências ideológicas presentes no contexto social. Portanto, em nossa análise discursiva, baseada principalmente em Authier-Revuz (1990), a noção de ideologias está intrinsecamente interligada à Heterogeneidade Discursiva, às relações dialógicas e ao papel do Interdiscurso na produção de sentidos, pois as ideologias são entendidas como elementos que permeiam e constituem os discursos, moldando suas formas e seus significados.

Consideradas tais perspectivas, discorreremos agora sobre a Heterogeneidade Constitutiva, também elaborada por Authier-Revuz (1990), uma concepção que versa sobre a presença de outras vozes inerentes à estrutura do discurso, porém de modo constitutivo, sutil e que faz o contraponto à teoria, da mesma autora, sobre a Heterogeneidade Mostrada. Assim, a Heterogeneidade Constitutiva refere-se ao que é intrínseco ao discurso e que não se pode dissociar, é estabelecida pelo Interdiscurso trazendo, dessa maneira, o que reconhecemos como um ‘já dito’.

Vejamos abaixo, alguns Recortes Discursivos (RD) que, em destaque, trazem a Sequência Discursiva (SD):

RD 12, p.13

“Elaborar uma proposta curricular **compreendendo** o sujeito educando como a centralidade da proposta pedagógica da escola, e **desenvolvendo** práticas educativas com sentidos e significados no processo de construção da aprendizagem dos (as) estudantes.”

A partir da perspectiva teórica de Authier-Revuz (1990) sobre a Heterogeneidade Constitutiva, observamos na materialidade linguística do RD 12, a escolha dos termos; “compreendendo” e “desenvolvendo”, a coexistência de diferentes vozes e diferentes perspectivas neste discurso. Percebemos um sujeito dividido em dois momentos: aquele sujeito que deve ‘compreender’ o sujeito educando e, ao mesmo tempo, deve ‘desenvolver’ práticas educativas sob a perspectiva apontada. Dessa maneira “A presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito [...]” (Authier-Revuz, 1990, p. 33).

Dessa maneira, o sujeito enunciador que deve ‘compreender’, apresenta a ideia de que a proposta curricular deva ter o sujeito educando como centralidade pedagógica da escola, e traz consigo a referência de “sujeito educando”, por meio da qual explicitamos seus efeitos de sentido no RD 9. Este termo remete à perspectiva de Freire (2014), que se pauta por um sujeito em desenvolvimento. Essa proposição, numa visão global, reflete uma abordagem que prioriza a participação ativa e central desse sujeito educando na construção do processo educacional.

Em um segundo momento, o sujeito enunciador, que deve ‘desenvolver’, apresenta a importância do desenvolvimento das práticas educativas que tenham sentidos e significados no processo de construção da aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de atribuir significado ao ensino, visto que não seria qualquer prática, mas aquela que trouxer sentido e significado, ou seja, a relevância de uma abordagem mais contextualizada e significativa, jargão bastante utilizado no campo educacional. Outro ponto a ser observado é que, neste trecho, o sujeito educando é substituído por estudante. Essa troca pode ser apenas uma simples variação vocabular ou pode, também, indicar a conexão textual direta e ideológica da utilização dos verbos com seus respectivos sujeitos; como se “compreendendo” para o sujeito educando, em uma ideologia progressista, humanista e

transformadora, enquanto o “desenvolvendo” para o estudante, em uma ideologia mais pragmática e tradicional.

Ainda, fazendo uma analogia no sentido literal destes dois verbos no infinitivo, percebemos que ‘compreender’, por estar no campo do pensar, estabelece uma relação subjetiva, remete a algo que é diferente e inerente a cada sujeito, diferentemente de ‘desenvolver’, que estabelece uma ação no campo do fazer, caracteriza-se de modo mais concreto, não que o seja em seu sentido literal, mas nos remete a algo tangível, que pode ser observável em seu processo. Dessa maneira, percebemos como a presença da Heterogeneidade Constitutiva (Authier-Revuz, 1990) se faz presente, devido a essa divisão do sujeito, essas outras vozes no discurso, que trazem diferentes perspectivas, que estão intrinsecamente incorporadas a tais concepções pedagógicas. Por conseguinte, apresentam também o Interdiscurso (Authier-Revuz, 1982), visto que indica a presença de termos e sentidos que já foram ditos e circulam em discursos anteriores, influenciando, assim, a construção do enunciado para o sujeito leitor.

Nessa mesma perspectiva, da Heterogeneidade Constitutiva do documento, abordaremos no RD 13 e RD 14, tal discursividade, a partir das referências de currículo para a formação dos referenciais educacionais no município de Contagem/MG.

RD 13, p.13

“[...] terão como referência, no processo de planejamento das atividades pedagógicas de 2021, os currículos oficiais, tais como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, o Currículo de Referência de Minas Gerais - Currículo Mineiro, os Referenciais Curriculares de Contagem [...]”

Na RD 13, faz-se referência às normativas e regulamentações educacionais sobre a BNCC, o Currículo de Referência de Minas Gerais, e os Referenciais Curriculares de Contagem trazendo, assim, o Interdiscurso (Authier-Revuz, 1982), pois esses documentos já são constituídos de discursos pré-estabelecidos, visto que são referências para o planejamento pedagógico docente. Em consonância a isso, na 1ª SD “terão como referência”, o sujeito enunciator apresenta o enunciado de modo polifônico, trazendo a “[...] polifonia de Bakhtin que foi deslocada para a heterogeneidade discursiva e o discurso polifônico passa a ser tratado como heterogêneo. Segundo a noção de polifonia, diferentes vozes se fazem ouvir no discurso” (Nazaretti, 2009, p. 192). Assim, a concepção original de polifonia de Bakhtin foi incorporada e adaptada na AD, resultando na compreensão do discurso polifônico como heterogêneo, uma Heterogeneidade Discursiva defendida por Authier-Revuz (1999).

Outro ponto observado na 2ª SD é o termo “os currículos oficiais”, termo este em destaque trazido entre vírgulas, como aposto explicativo, de modo a dar ênfase ao que é importante de ser explicado. Neste, percebemos o conceito de Authier-Revuz sobre a Heterogeneidade Marcada Mostrada, que apresenta também o dialogismo de diferentes perspectivas neste discurso, pois o [...] dialogismo “mostrado”, ou seja, da representação que um discurso dá em si mesmo de sua relação com o outro, do lugar que ele lhe dá explicitamente, designando na sequência, através de um conjunto de marcas linguísticas os pontos de heterogeneidade” (Authier-Revuz, 1999, p.11). Portanto, o trecho aborda como o discurso revela, por meio de marcas linguísticas, sua própria relação com outras vozes, mostrando explicitamente como este se posiciona em relação ao diálogo com outras perspectivas no enunciado.

Dessa maneira, percebemos também a existência de diversos sujeitos sociais que emergem nesse discurso do RD 13, reconhecidos pela materialidade linguística de sua própria nomenclatura como a BNCC, o Currículo Mineiro e os Referenciais Curriculares de Contagem/MG. Estes sujeitos sociais, representados por cada instituição citada no discurso, trazem a convergência e/ou a divergência de diferentes ideologias que atravessam tais políticas educacionais. A Heterogeneidade Constitutiva (Authier-Revuz, 1999), portanto, está presente na coexistência dessas diferentes vozes neste mesmo enunciado, evidenciado assim, que o Município de Contagem, não adota apenas um eixo ideológico, mas abre perspectiva de diferentes influências e orientações, para moldar ou influenciar seu processo pedagógico na formação de um currículo.

Neste próximo RD 14, perceberemos como a perspectiva abrangente na formação do currículo de Contagem mostra-se contraditória e antagônica ao exposto na RD 13.

RD 14, p.14

“Um dos desafios será inverter a lógica hegemônica do planejamento das propostas curriculares. Não são os sujeitos que deverão se submeter a conteúdos previamente escolhidos. **Os conteúdos precisam ser pensados e organizados a partir dos sujeitos [...]**”

Na RD 14, na 1ª SD “inverter a lógica hegemônica do planejamento”, identifica-se a Heterogeneidade Constitutiva (Authier-Revuz, 1999), pois se desafia a lógica tradicional, supostamente introduzindo novas perspectivas ao ensino. Não obstante, tal lógica hegemônica é preconizada pelo próprio município, conforme percebemos na própria análise do RD 13, na qual a orientação do documento Trilha do Saber é que os planejamentos pedagógicos de 2021

tenham como referência os currículos oficiais.

Trata-se, portanto, de um antagonismo ideológico, pois há no documento, por parte do sujeito enunciador, a consciência da obrigatoriedade de referenciar os currículos oficiais, impostos pela legislação, ao mesmo tempo em que se percebe a busca de resistência a estes. Dessa maneira, apresenta-se uma perspectiva educativa embasada a partir de diferentes diretrizes curriculares, e que tenta trazer o sujeito, supostamente o sujeito educativo, para a centralidade deste processo, conforme verificamos na 2ª SD de mesmo Recorte Discursivo "Os conteúdos precisam ser pensados e organizados a partir dos sujeitos".

Por meio da materialidade linguística desta 2ª SD, percebemos como o termo "precisam" traz o sentido de algo necessário, uma exigência quase obrigatória de que os conteúdos sejam concebidos e organizados considerando os sujeitos. Ademais, este tipo de terminologia é reconhecido como modalidade deôntica, pois se refere a expressões linguísticas que indicam necessidade, obrigação, permissão ou proibição. E sempre está relacionada ao dever e à moral, mostrando o que é considerado necessário ou permitido em determinado contexto, muito utilizada, principalmente em documentos oficiais ou mesmo discursos de vínculo político permitindo, dessa maneira, a projeção do sujeito (Duarte, 2012).

Assim, essa Formação Discursiva implica a urgência ou a importância atribuída à ação de se pensarem e de se organizarem os conteúdos de acordo com as características, necessidades e participação ativa desses sujeitos. Nessa situação, o sujeito enunciador remete ao Interdiscurso (Authier-Revuz, 1982), pois reflete uma posição que dialoga com discursos anteriores, propondo uma mudança na abordagem curricular, uma suposta 'nova' práxis pedagógica.

Dessa maneira, todos esses elementos apresentados por meio das Sequências Discursivas (SD) apresentadas no RD 13 e RD 14, nos evidenciam como a teoria de Authier-Revuz (1982, 1990, 1999) permite analisar a presença desta Heterogeneidade Constitutiva e do Interdiscurso nesses enunciados, trazendo a lucidez, em como o 'nosso' discurso sempre será o discurso do 'outro' destacando, assim, a multiplicidade de influências e vozes presentes na construção de um discurso educacional. Isso nos faz refletir também sobre o princípio da Alteridade, "Termo cunhado por Lacan para explicar a dualidade do sujeito" (Ferreira, 2001, p. 11). Conceito que será aplicado a análises subsequentes, de forma mais detalhada.

Dessarte, partindo do princípio que nosso objetivo geral é compreender como a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Contagem/MG aborda e propõe o conceito de Educação Integral de seus sujeitos educandos para os profissionais docentes desta rede, especificamente desde o início da pandemia da Covid-19, por meio da proposta educacional

Trilha do Saber, trouxemos uma sequência de Recortes Discursivos para serem analisados, na expectativa de que possam nos ajudar a atingir esse objetivo.

Contudo, antes de iniciarmos a análise dos próximos Recortes Discursivos, um ponto importante que necessitamos ressaltar é a existência de múltiplos caminhos teóricos e conceituais, que podem ser escolhidos e utilizados para a definição e o delineamento do conceito de Educação Integral, dentro de uma política educacional. Esse conceito é amplo e multifacetado, pois diferentes abordagens vêm surgindo ao longo de décadas, devido a mudanças da própria conjuntura educacional, social, cultural, histórica, política e ideológica da vida em sociedade.

E, conforme elucidamos em nosso capítulo teórico, há inúmeros autores e vertentes que trazem diferentes perspectivas sobre esse conceito. E, neste mesmo capítulo, de enfoque teórico, traçamos um panorama histórico, desde as primeiras abordagens educacionais reconhecidamente integrais até as novas influências preconizadas nos dias de hoje. Assim, como parte da função do analista em AD, procuramos na materialidade linguística do discurso, neste caso nosso *corpus* de análise, certa Heterogeneidade Marcada direta, como referências bibliográficas ou autores que nos ajude a identificar a qual perspectiva teórica o conceito de Educação Integral, esboçado no documento, se filia.

No entanto, na completude de todo o documento, das 68 páginas, não há nenhuma citação direta ou indireta, que traga a referência de alguma linha conceitual específica. Encontramos apenas nos referenciais bibliográficos a referência bibliográfica de Miguel Arroyo⁵⁸ em uma versão por vídeo de 2' 16'' (dois minutos e dezesseis segundos) disponível no canal do YouTube, no qual este versa sobre seu conceito de Educação Integral. Partindo desta lógica, de uma abordagem ampla e sem referencial direto a certos autores, tentaremos, por meio da materialidade linguística, a partir do RD 15, que traz a representação central do conceito de Educação Integral no documento, sinalizar as principais imbricações teóricas e conceituais deste discurso.

Assim, iniciamos com o RD 15, que apresenta, segundo o próprio documento, o conceito de Educação Integral para o município de Contagem/MG. Vejamos:

⁵⁸ “Miguel Arroyo nasceu em 1935, no povoado de Sotillo de la Ribeira, na Espanha. Perseguido pela ditadura Franco, chegou ao Brasil no fim da década de 1950. Ele foi membro da diretoria da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) de 1990 a 1995, secretário adjunto de Educação de Belo Horizonte e assessor de inúmeros movimentos sociais. Professor titular aposentado e emérito da UFMG, Arroyo acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país.” Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/eventos/serie-bibliografia-viva-homenageia-miguel-arroyo-criador-da-escola-plural>. Acesso em 11 de mar. 2024.

RD 15, p.10

“[Educação Integral] compreendida como a **formação do ser humano autônomo e emancipado**. Relacionada às **variadas experiências** sociais e culturais dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Definida como uma estratégia de **formação completa do ser humano**, que amplia a concepção de Educação e abre espaço para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade. Vista como valorização da cultura comunitária, considerando **a diversidade dos saberes e dos espaços da cidade** para além dos muros da escola e das salas de aula. Percebida como **outras formas de vivências** educativas: nas experiências sociais, na convivência familiar, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, em outras relações e interações dos sujeitos e da escola com a comunidade e com a cidade.”

No RD 15, aborda-se a concepção central de Educação Integral feita pelo sujeito enunciador do documento Trilha do Saber, no qual identificamos vários conceitos importantes dentro de nossa pesquisa analítica. Existe neste RD, como um todo, o princípio da Alteridade. A Alteridade neste RD 15 está atrelada à presença de diferentes vozes neste discurso, trazendo o sujeito descentrado, que é considerado por Authier-Revuz como o ‘outro’, com letra minúscula e o ‘Outro’, com letra maiúscula, e “Vincula-se às produções formuladas a respeito da função do Eu e à complexa estrutura aí presente, envolvendo os conceitos do outro (pequeno) e o Outro (grande). O Eu não se encontra como uma forma fechada em si, mas tem relação com um exterior que o determina” (Ferreira, 2001, p. 11).

A Alteridade, nesse contexto, enfoca a ideia de que a linguagem não é apenas uma expressão individual, mas também um espaço em que múltiplas vozes e pontos de vista coexistem, compreendendo, desse modo, que os discursos não são neutros, mas, sim socialmente construídos e carregados de poder. Assim, percebemos essa Alteridade presente no discurso, por meio de marcadores linguísticos, palavras ou termos frasais que nos indicam a relação de vários sujeitos neste enunciado e que trazem diferentes perspectivas sociais e culturais dentro desse processo educativo.

Assim, destacamos as expressões: “Ser humano autônomo e emancipado”, uma dualidade psicanalítica que visa reconhecer a individualidade e a singularidade de cada sujeito, pois “[...] para a psicanálise, o campo do psíquico o concebe como uma positividade, e não como um efeito interativo e secundário de ordens positivas, porém estranhas ao psíquico e primário em relação a este. A noção central do campo do psíquico é justamente a de sujeito” (Elia, 2004, p.35). Também, os termos “variadas experiências” e “outras formas de vivências” apresentam a multiplicidade de conhecimentos e a pluralidade de experiências que contribuem para a formação educacional desse sujeito multifacetado trazendo, assim, interações sociais,

culturais e ideológicas mais amplas, favorecendo a formação desses outros sujeitos no discurso.

Neste RD 15 ainda são expressas diferentes perspectivas sobre a concepção de Educação Integral, pois há uma diversidade de ideias apresentadas, indicando a presença de múltiplos discursos nas Sequências Discursivas. Apresentaremos, portanto, a seguir, algumas dessas Sequências Discursivas, como forma de identificar na/pela materialidade linguística do documento, à qual teoria cada SD se filia. Iniciamos com a 1ª SD “formação do ser humano autônomo e emancipado” assim, ao ser apresentado o sujeito como “autônomo” e “emancipado”, parece haver uma referência direta à pedagogia libertadora de Paulo Freire (1980; 1987), cujas obras trazem a ideia de emancipação dos sujeitos, a busca pela Educação como processo de transformação e libertação do indivíduo, para que este seja capaz de transformar sua própria realidade.

Acreditamos que a 2ª SD “formação completa do ser humano” seja a SD mais ampla e complexa de ser analisada, visto que pode ser associada a várias teorias e correntes pedagógicas que enfocam a Educação Integral e o desenvolvimento abrangente dos indivíduos. Todavia, acreditamos que tal conceito de completude do ser humano se filie a proposições de Miguel Arroyo⁵⁹, responsável pela implementação da Escola Plural em Belo Horizonte, de 1993 a 1996, e um grande defensor da Educação Integral no Brasil. Embasamos esta correlação, principalmente, quando vinculamos tal percepção à referência, já citada, de seu vídeo, em que este discorre sobre o que é Educação Integral, e que consta registrado como consulta bibliográfica nas referências finais do documento.

Portanto, quando analisamos brevemente seus principais trabalhos publicados e temáticas abordadas, percebemos que suas obras são direcionadas, principalmente, para: a formação de professores como no livro *Educador em diálogo com nosso tempo* (Arroyo, 2011); currículo, com o livro *Currículo, território em disputa* (Arroyo, 2013); e concepções pedagógicas, como a obra *Outros sujeitos, outras pedagogias* (Arroyo, 2014). Claramente há inúmeras outras obras publicadas⁶⁰ por este autor, mas neste nos referimos apenas a algumas principais que são apresentadas em seu próprio portfólio.

⁵⁹ “Em sua atuação pública como secretário adjunto de Educação de Belo Horizonte, Miguel Arroyo elaborou e coordenou a implementação da proposta político-pedagógica da Escola Plural, projeto que trouxe nova organização aos tempos e espaços escolares e modificou processos e procedimentos didático-pedagógicos. A Escola Plural é um marco na valorização dos sujeitos da Educação, considerados em suas diversidades.” Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/eventos/serie-bibliografia-viva-homenageia-miguel-arroyo-criador-da-escola-plural>. Acesso em 10 mar. 2024.

⁶⁰ Miguel Arroyo e as principais linhas de trabalhos publicados. Disponível em: <https://vozes.com.br/blog/dica-de-autor-miguel-arroyo>. Acesso em 10 mar. 2024.

Ainda sobre a perspectiva da “formação completa do ser humano”, acreditamos que esta também está associada a uma premissa freiriana, não especificamente neste mesmo direcionamento, mas, sem dúvida em um mesmo sentido, pois, para Paulo Freire, “Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A Educação torna-se um processo de formação mútua e permanente.” (Gadotti, 1996, p.80). Outra filiação possível seria a pedagogia montessoriana, elaborada pela italiana Maria Montessori, um método que valoriza a independência, a autodisciplina e a descoberta individual, buscando uma formação completa do ser humano desde os primeiros anos de vida, pois “O que importa a transmissão do saber se a própria formação geral do homem é preterida? Existe, ainda que ignorada, uma entidade psíquica, uma personalidade social imensa para uma multidão de indivíduos, uma potência no mundo que deve ser levada em consideração [...]” (Montessori, 1987, p.12).

Na 3ª SD, “a diversidade dos saberes e dos espaços da cidade”, sugere-nos uma relação com perspectivas pedagógicas que valorizam a diversidade de conhecimentos e a integração de diferentes contextos neste processo educativo, trazendo, assim, uma Educação transformadora, popular, diversa, crítica e multicultural. Tais perspectivas parecem remeter-nos, principalmente, a teorias abordadas por Edgar Morin e Basarab Nicolescu quando estas apresentam o contexto de uma Educação Transdisciplinar, Holística, o saber integrado em sua complexidade, visto que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (Morin, 2015, p. 74). Essas teorias compartilham a perspectiva de que a Educação deve reconhecer e incorporar a diversidade de saberes presentes na comunidade e nos diferentes espaços urbanos do município, buscando ampliar o escopo da aprendizagem para além das fronteiras da sala de aula, reconhecendo a riqueza de experiências de seus sujeitos e de onde vivem.

Entretanto, é importante ressaltarmos que as premissas de Educação Integral almejadas, no cerne do documento Trilha do Saber, mostram-se mais embasadas em teorias transdisciplinares do que de modo interdisciplinares. Dessa maneira, a concepção de Educação Integral, feita pelo município, a nosso ver, apresenta uma construção identitária como forma de trazer valores e significados e, além de outras concepções, traz a formação de seu sujeito educando de modo autônomo e emancipado. Portanto, destaca-se o posicionamento do sujeito enunciador trazendo, assim, a heterogeneidade discursiva nas dinâmicas da linguagem a cada perspectiva apresentada, quando este se refere à formação completa do ser humano, ao envolvimento da sociedade e à valorização da cultura comunitária.

Ainda, como forma de compreendermos os vários conceitos trazidos neste *corpus* de análise, apresentamos o RD 16, que versa sobre a integralidade dos sujeitos, com o intuito de rastrear como esta é compreendida pelo sujeito enunciador:

RD 16, p.10:

“Os sujeitos em suas múltiplas identidades e experiências: afetiva, cognitiva, psicológica, estética, cultural, social, política, entre outras.”

No RD 16, explicita-se como o sujeito enunciador compreende a integralidade dos sujeitos, caracterizado pela própria instituição como sujeitos educandos. Destacamos, por meio da materialidade linguística, a SD “Os sujeitos em suas múltiplas identidades e experiências”, em que identificamos o Interdiscurso, ‘os já ditos’ trazem Formações Discursivas, que influenciam na formação e na percepção da identidade do sujeito, e as diversas posições que este pode ocupar no discurso (Authier-Revuz 1982, 1990).

Dessa forma, o sujeito, no contexto discursivo, revela-se intrincado e multifacetado, pois ele não é único, são vários, que emergem nas práticas linguísticas e nas dinâmicas de poder-saber que se expressam por intermédio da linguagem. Assim, o termo “Os sujeitos” faz referência direta a essas diversas Formações Discursivas, pois reconhece e identifica as múltiplas vozes presentes no discurso, indicando uma diversidade de perspectivas que coexistem ou interagem em um mesmo espaço discursivo, visto que “[...] é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da pontuação do inconsciente (Authier-Revuz, 1982, p.28)”.

Outro ponto é a diversidade de outros termos utilizados na materialidade linguística do *corpus*, pelo sujeito enunciador neste mesmo RD como “afetiva, cognitiva, psicológica, estética, cultural”, contribuem para uma Heterogeneidade Discursiva variada, pois cada termo aponta para uma dimensão diferente, carregando em sua essência uma multiplicidade de sentidos e entendimentos, muitas vezes complexos, que podem gerar contradições e ambiguidades na compreensão do sujeito leitor. Tais termos se filiam a Formações Discursivas da ordem do inconsciente e, carregam uma subjetividade individual, na qual cada sujeito leitor fará sua interpretação baseada em suas experiências pessoais, gerando, assim, diversas perspectivas e até possivelmente o conflito de valores.

Quanto à abordagem sobre a integralidade do conhecimento, no documento, é vista da seguinte forma pelo sujeito enunciador:

RD 17, p.10:

“O conhecimento **compreendido como holístico e concebido de forma integral** no cotidiano da vida e também nos processos pedagógicos e curriculares. Valorização dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade em conexão com saberes comunitários.”

Neste RD 17, a 1ª SD "compreendido como holístico" remete, ao Interdiscurso, pois faz uma ‘referência’ sobre o que o sujeito enunciador compreende como real significado do conceito de conhecimento. Contudo, neste mesmo enunciado, não há evidências conceituais do termo “holístico”, propriamente dito. Sabemos que o termo holístico, mais precisamente sua teoria conceitual, surgiu no campo da Filosofia em 1926 “[...] Jan Smuts desenvolveu o conceito de Holismo, como uma síntese ou uma união de partes que é tão compacta e intensa que é mais do que o total de suas partes, de forma que o todo e as partes, consequentemente, se influenciam e se determinam reciprocamente” (Maciel e Silva, 2008, p.42).

Este conceito foi ampliado para as várias áreas do conhecimento, como na saúde, na psicologia, no meio ambiente e também na Educação, visto que “O paradigma holístico emerge de uma crise da ciência, de uma crise do paradigma cartesiano-newtoniano, que postula a racionalidade, a objetividade e a quantificação como únicos meios de se chegar ao conhecimento” (Teixeira, 1996, p.286).

Na atualidade, o desenvolvimento deste conceito pode ser atribuído, na Educação, a alguns autores, entre eles Edgar Morin, que aborda o Holismo pela perspectiva do pensamento complexo interligado ao conceito da Transdisciplinaridade no conhecimento e Basarab Nicolescu, que se refere ao Holismo por meio do olhar da Física Quântica, apresentando a incompatibilidade da Transdisciplinaridade a um pensamento único.

Ambos os autores, já citados na análise de outros Recortes Discursivos, reforçam ainda mais a perspectiva, por nós apresentada, de que os efeitos de sentido e as Formações Discursivas do documento Trilha do Saber estão alicerçados em parâmetros transdisciplinares em consonância com teorias interdisciplinares. Destacamos que a teoria Interdisciplinar não é antagônica à teoria Transdisciplinar, mas, sim, são complementares em sua abrangência, pois “A postura transdisciplinar é uma atitude de encontro entre ciência e tradição, entre ciência e sabedoria. A Transdisciplinaridade reata a ligação entre os ramos da ciência com os caminhos vivos de espiritualidade” (Teixeira, 1996, p.287).

Diante dessa exposição, acreditamos que são essas as ideologias que permeiam esse discurso, visto que a valorização dos conhecimentos historicamente construídos, que reconhecem a importância da tradição e a sabedoria popular em toda sua essência, promove essa conexão com os saberes comunitários, que sugerem uma abordagem mais inclusiva e descentralizada, trazendo certa ‘flexibilidade’ nesta integralidade do conhecimento. Esses efeitos de sentidos, corroborados por meio da análise da 2ª SD, “concebido de forma integral”, considera o conhecimento em todos os seus aspectos de maneira integrada e Holística, para que não haja a sua fragmentação, promovendo, assim, a compreensão de modo mais significativo, com as variantes da vida em sociedade.

Dessa maneira, percebemos que neste RD 17 há também uma Heterogeneidade Discursiva (Authier-Revuz, 1990) coexistente em diferentes perspectivas, principalmente, quando se aborda a relação entre conhecimento formal e vida cotidiana, juntamente com os processos educativos. Desse modo, a manifestação da Heterogeneidade Discursiva destaca que o discurso não existe de maneira isolada; pelo contrário, ele se configura como um ponto de convergência, em que diversas influências e vozes interagem durante o processo como um todo.

Em síntese, com base neste recorte do *corpus* discursivo, embasadas em teorias de vários autores da Análise do Discurso Francesa, em teorias da área da Educação e nas concepções teórico-metodológicas de Authier-Revuz, buscamos identificar e analisar as Heterogeneidades Discursivas presentes no documento orientador para o planejamento de atividades remotas Trilha do Saber. Ao aprofundarmos nos discursos que permeiam esse *corpus*, percebemos que as diversas vozes e perspectivas ideológicas envolvidas em seu delineamento discursivo contribuem para a construção de um panorama educacional multifacetado.

Entretanto, percebemos que o documento em si, não menciona autores/teorias que embasem, substancialmente, a concepção de Educação Integral no município, o que pode gerar diferentes interpretações por parte do sujeito leitor. Outro fator a ser considerado, é que o próprio sujeito enunciador, neste caso a equipe técnica que fez parte da construção do documento pode também, não ter tido acesso a estes estudos autores/teorias, de modo prévio em sua formação inicial e continuada. Após a conclusão das análises propostas, faremos nossas considerações finais, voltadas a sinalizar possíveis implicações em/para o fazer docente no município de Contagem/MG, por meio da problematização e da reflexão sobre Educação Integral e suas correlações com o conceito de Transdisciplinaridade, com base nos estudos teórico-metodológicos elencados e na análise dos *corpora*.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A produção de sentidos e de significados, tanto no discurso falado quanto no discurso escrito, transcende à mera ação comunicativa, tornando-se uma intrincada construção social, cultural, política, histórica, e principalmente ideológica. Discursar, nessa perspectiva, representa o ato de dar movimento às palavras, conferindo-lhes poder e inserindo-as em uma dinâmica ativa na construção de sentidos. No discurso, não apenas articulamos palavras, mas instauramos uma verdadeira sinfonia de expressões que ecoam para além das fronteiras linguísticas, como forma de representar, a partir das subjetividades (in) conscientes, as relações de poder.

E, no decorrer desta análise dos *corpora*, de todo esse estudo analítico, investigamos de modo sistemático, embasados nas proposições teórico-metodológicas da Análise do Discurso de Vertente Franco-brasileira, especificamente, nos construtos apresentados por Jacqueline Authier-Revuz, as Heterogeneidades Discursivas presentes em um discurso. Mesmo acreditando que tenhamos tentado realizar um estudo com análises aprofundadas sobre o tema, sabemos que o discurso por si só, é uma fonte quase que inesgotável de perspectivas, pois se trata de uma subjetividade intrínseca, constitutiva do próprio discurso.

Desse modo, as reflexões que serão aqui levantadas, fundamentadas no teor analítico de *corpora* ora apresentado, não têm a pretensão de oferecer soluções ou tampouco sugerir recomendações de abordagem. Em vez disso, buscam a possibilidade de reflexionar sobre as possíveis implicações em/para o fazer docente no município de Contagem/MG, visto que a autora deste estudo também é parte integrante do corpo docente dessa rede.

Assim, como início de nossa reflexão, procuramos compreender a concepção sobre o profissional professor, mas não puramente a nomenclatura da palavra, e, sim, o ato de escolher ser e/ou estar professor. Acreditamos que é de conhecimento público e até popular as funções ou atribuições dessa profissão, tão comum a qualquer seguimento da sociedade, conforme propõe a célebre frase de autoria desconhecida sobre ele: “Professor, profissão que forma todas as outras profissões”.

Se pensarmos basicamente sobre esse contexto, a atuação do professor assume uma dimensão estrondosa, fundamental na construção do futuro de toda uma nação; instigando mentes e influenciando gerações. No entanto, o que é ser e/ou estar professor? Independentemente de ser profissional da área educacional ou não, partimos do princípio de que sabemos parte desta resposta; afinal, algum professor fez parte em algum momento de sua vida. E, ao considerarmos o princípio de ser professor, no Brasil, este questionamento emerge

por meio de uma narrativa permeada por grandes desafios.

Desafios estes reconhecidamente ligados às exterioridades da profissão, como a diversidade cultural, social e econômica que um país pode apresentar, e, também desafios mais complexos, conectados às escolhas individuais de nosso fazer docente. Assim, as subjetividades que nos cercam, e que nos são inerentes como seres constituídos de singularidades, nas representações de nossas convergências e divergências, se fazem presentes também em nosso fazer docente. O entendimento e a aprendizagem de teorias, perspectivas e apontamentos precisam ser relativizados, não somente para a classe educanda, mas também para quem educa ou precisamente ensina, nós, professores.

Trazemos esta reflexão visto que a partir das análises feitas, percebemos que o documento Trilha do Saber apresenta um caminho metodológico, traçado por uma política educacional centrada no preceito de Educação Integral, ou seja, uma Educação que integre. Contudo, parte desta integração se encontra centrada apenas no sujeito educando e na Educação, propriamente dita, sem considerar o importante papel do educador nesse processo. Partindo desse princípio integrador, como eixo de abordagem, acreditamos que se faz necessário ampliar esse diálogo dessa duplicidade de ação, do direcionamento da Educação e do sujeito educando, para um discurso de três vertentes, que são indissociáveis na proposta Holística e integrada: a Educação, o educador e o sujeito educando.

Assim, na análise dos *corpora* que empreendemos, a partir do/no e sobre o documento Trilha do Saber, identificamos como é compreendida e direcionada a política educacional do município. De forma clara e contundente, a partir de todo esse percurso analítico, denota-se que o município de Contagem/MG apresenta sua política educacional: na compreensão da Educação Integral, na concepção da integralidade do conhecimento e no entendimento da integralidade do sujeito, mas, quanto ao profissional professor, também denominado, o educador, o tutor ou o docente, várias questões ficaram sem respostas, tais como: Que sujeito é esse na concepção de Educação Integral do município? Quais mecanismos, capacidades, articulações, habilidades, práticas, talentos, qualidades, aptidões, *know-how*, e competências este sujeito necessita ter e/ou desenvolver para atuar nesta modalidade? Nenhuma dessas questões nos foi apresentada.

Destacamos ainda que a política educacional do município de Contagem/MG encontra-se em dinâmico processo de crescimento quanto a perspectivas de uma Educação Integral. Entretanto, percebemos que faltam embasamentos teóricos mais sólidos na construção desse entendimento, o que nos ficou evidenciado, principalmente, em nossa análise do próprio documento Trilha do Saber: há os argumentos, o direcionamento e até o

desejo de uma abordagem Transdisciplinar, Holística. No entanto, essa abordagem parece-nos mais associada à Interdisciplinar.

Tal perspectiva pode ser corroborada por meio das análises realizadas na materialidade linguística do documento, que nos permitiram identificar como esta abordagem se manifesta no discurso educacional do município apresentando, assim, elementos que não convergem teoricamente, e/ou mesmo a falta de embasamento dessas mesmas teorias. Isso pode comprometer a percepção do sujeito leitor, ou seja, o professor desta rede, na compreensão do conceito de Educação Integral proposto e esperado. De modo elementar, a Educação Integral do município de Contagem/MG é almejada e orientada totalmente a partir de princípios transdisciplinares e não interdisciplinares, como é indicado no documento.

Também, gostaríamos de elencar sobre outro documento oficial do município, a Matriz de Referencial Curricular, que é parte do programa educacional disponibilizado ao docente, e que não foi foco de nossas análises, no entanto, nos despertou atenção. Esta abarca apenas as tradicionais nove áreas do conhecimento: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática.

A limitação desse Referencial Curricular, que abrange apenas as tradicionais áreas do conhecimento aponta para uma abordagem convencional, tradicional e restritiva diante da diversidade de temas e da amplitude integradora que o município apresenta como proposta. A ausência de Referenciais Curriculares que façam a interseção do conhecimento na perspectiva de uma Educação Integral, do modo como o município idealiza, abre espaço para questionamentos sobre a efetividade deste modelo de Educação, visto que há uma contradição do arcabouço legal do município com a Educação proposta.

Ademais, a heterogeneidade discursiva de todo o *corpora* emergiu como elementos fundantes para que pudéssemos fazer as imbricações necessárias, aliando, dessa maneira, a teoria apresentada à materialidade linguística, sonora ou documental, analisada para a construção dos sentidos presentes no discurso. Ao analisar a entrevista, percebemos a articulação de lugares de fala, expressando não apenas a perspectiva individual e ideológica do enunciador, mas, também suas conexões com o coletivo e a instituição a qual representa.

Fato este normal e intrínseco a qualquer constituição discursiva, pois a heterogeneidade presente no discurso sempre irá apresentar diversas Formações Discursivas, formas de dizer, que serão remetidas a partir das Formações ideológicas, formas de pensar, em qualquer sujeito. E a presença dessas Formações Discursivas, por vezes conflitantes, é parte inerente e constitutiva, pois para a Análise do Discurso, não há discurso monofônico.

Assim, percebemos que as escolhas realizadas pelo enunciador; na reiteração dos pronomes, ou na tomada (in) consciente de suas palavras, evidenciam que seu discurso pode aspirar a uma representação mais abrangente, mas, preferencialmente, representa a ideologia à qual ele se filia podendo, assim, reverberar na construção de sentidos da política educacional do município. Dessa maneira, na AD, conforme explorado ao longo deste estudo, o discurso é compreendido como uma prática social profundamente influenciada por variáveis sociais, históricas e políticas. Essa perspectiva analítica não apenas reconhece o discurso como meio de comunicação, mas o concebe como uma forma de ação. Os sujeitos utilizam o discurso como ferramenta para construir e mediar significados em contextos específicos, configurando-o não apenas como um veículo de transmissão de mensagens, mas, crucialmente, como um exercício de poder.

Essa interação dinâmica entre linguagem e poder evidencia-se na maneira como os sentidos são forjados, moldados e, por vezes, contestados nas intrincadas teias discursivas da sociedade. Portanto, consideramos a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre as implicações da perspectiva trazida do/no e sobre o Trilha do Saber no fazer docente. A Educação Integral, aliada à Transdisciplinaridade, não apenas molda as práticas educacionais, mas também desafia os educadores a repensarem seus papéis e abordagens.

Por meio das análises, buscamos não apenas compreender os efeitos de sentido presentes no discurso, mas também fornecer *insights* relevantes como forma de aprimorar o desenvolvimento e a implementação de propostas educacionais no município. Este estudo, portanto, não se encerra aqui, mas, ao contrário, aponta para a necessidade contínua de investigação, estudo e diálogo, promovendo, assim, um ambiente educacional mais inclusivo, reflexivo e alinhado às demandas para uma Educação pública de qualidade, principalmente, ao ensino integrador almejado no município de Contagem/MG.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **OMS declara fim da emergência em saúde por COVID-19.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-05/oms-declara-fim-da-emergencia-em-saude-por-covid-19>. Acesso em: 10 maio 2023.
- ALENCAR, Cristiene de Paula, *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade.** 2016.
- ALMEIDA, João Paulo Martins de. “Deus, Pátria e Família”: Os Sentidos Do Fascismo Brasileiro, Do Integralismo Ao Populismo Do Século XXI. *Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas* ISSN 2446-6115, 7.2: 163-178, 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Conceito de Educação Integral.** Centro de Referências em Educação Integral, 2014. 1 vídeo (2min16s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc&ab_channel=CentrodeRefer%C3%A4nciasmEduca%C3%A7%C3%A3oIntegral. Acesso em: 01 jul. 2022.
- ARROYO, Miguel G. **A reconfiguração da escola: Entre a negação e a afirmação de direitos.** Papirus Editora, 2014.
- AUTHIER-REVUZ. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In: Authier-Revuz, Jacqueline. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.* Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 11-80, 2004, 1982.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 19, p. 25-42, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline *et al.* **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.** Campinas: Editora da Unicamp, p. 53-74, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Algumas considerações sobre Modalização Autônômica e discurso outro. **Letras de hoje**, v. 34, n. 2, 1999a.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dialogismo e divulgação científica. *Rua*, v. 5, n. 1, p. 9-16, 1999b. AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Nos riscos da alusão.** Tradução de VAZ, AEM, p. 9-46, 2007.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Calidoscópio**, v. 6, n. 2, p. 107-119, 2008.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dizer ao outro no já-dito: interferências de Alteridades interlocutiva e interdiscursiva no coração do dizer. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, p. 6-20, 2011.
- AZEREDO, L. A. S. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e subjetivação na contemporaneidade.** 2018. 217p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

AZEVEDO, Vanessa *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017.

AZOUBEL, Marcos Spector. **Como planejar e executar buscas na literatura científica?** Perspectivas em análise do Comportamento, 10.2: 256-266, 2019.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Penso editora, 2015.

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro. **Formação de leitores: movimentos dialógicos e relação de Alteridade em réplicas de leitura**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2019.

BASE NACIONAL COMUM - **Histórico**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo acordo ortográfico. – Rio de Janeiro – Nova Fronteira, 2009.

BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JÁ** (Associação Académica da Universidade da Madeira), v. 7, n. 65, p. 42-44, 2012.

BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Biografia de Jair Bolsonaro**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/biografia/biografia>. Acesso em: 20 jan. de 2024.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. **Página Governamental**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BOANAFINA, Anderson; *et al.* A Educação profissional e a BNCC: políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 0716-0733, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *et al.* **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução à análise do discurso. *In: Introdução à análise do discurso*. 2009.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem: estudos e pesquisas**, v. 15, n. 1, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 11.077, de 20 de maio de 2022**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.077-de-20-de-maio-de-2022-401779038>. Acesso em: 23 de fev. 2024.

BRASIL. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 20 de março de 2020**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 23 de fev. 2024.

BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 2, 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Biografia de Jair Bolsonaro**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/74847/biografia>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CÂMARA MUNICIPAL DE CONTAGEM. **Umeis voltam a ser chamadas de Cemeis em Contagem**. Disponível em: <http://www.cmc.mg.gov.br/?p=19085>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CAMARGO, Cássio Michel dos Santos. Memória Discursiva e a Análise do Discurso na perspectiva pecheuxiana e sua relação com a memória social. Saber Humano: **Revista Científica da Faculdade**. Antonio Meneghetti, v. 9, n. 14, p. 167-181, 2019.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Housekeeper**. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/housekeeper>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CAMPOS, Marília. **Perfil**. Disponível em: <http://www.mariliacampos.com.br/perfil>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 1998. 392p. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 27, n. 3, p. 173-181, 2013.

CAPCS (Centro de Avaliação e Promoção de Eventos - CAPE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Você sabe o que são operadores booleanos?** Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#:~:text=Os%20Operadores%20Booleanos%20atuam%20como,sejam%20escritos%20em%20letras%20mai%C3%BAsculas>. Acesso em: 09 set. 2023.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da Educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 25, n. 50, 2019.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da Educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, 25.50, 2019.

CARVALHO, Yuri Mariano. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. **Revista Thema, Pelotas**, v. 16, n. 4, p. 913–928, 2020. DOI: 10.15536/thema.V16.2019.913-928.1328. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1328>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CARVALHO, Yuri Mariano. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. **Revista Thema**, v. 16, n. 4, p. 913-928, 2019.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na Educação. **Retratos da Escola**, v. 23, pág. 239-254, 2018.

CASTRO, Rosana. Vacinas contra a Covid-19: o fim da pandemia? **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, 31: e310100, 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, 23: 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a Educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto) 20: 249-259, 2010.

COELHO, LMC da C. **Integralismo, anos 30**: uma concepção de Educação integral. V Jornada Histedbr, 5: 1-15, 2005.

COSTA, Ederson Levi Rodrigues da. **Deus, pátria e família**: as contradições no discurso de Jair Bolsonaro. Bachelor & Thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

COSTA, José Junio Souza da. **A Educação segundo Paulo Freire**: uma primeira análise filosófica. 2015.

COSTA, Sandro Coelho, *et al.* **Educação infantil no município de Contagem-MG**: análise de uma política (1996-2010). 2010.

D'ÁVILA, Cristina. **Resenha José Carlos Libâneo**: Um guerreiro sem espada em defesa da Educação Pública. 2021.

DEWEY, John. **Biografia**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/john_dewey/. Acesso em: 11 dez. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação superior. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 38-43, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. A expressão da modalidade deontica e epistêmica na fala e na escrita e o padrão SV. **Revista do GELNE**, v. 14, n. 1/2, p. 77-94, 2012.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A Educação integral no Brasil: uma análise histórica-sociológica. **Revista Prática Docente**, 2018, 3.2: 813-829.

E-BIOGRAFIA. **Plínio Salgado**. Disponível em:
https://www.ebiografia.com/plinio_salgado/. Acesso em: 10 de ago. 2023.

ECO, Umberto. **Fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

EDUCATIVO, Contagem. **Contagem Educativo Minas Gerais 2020**. Prefeitura Municipal de Contagem. 1ª ed. Contagem: Editora Formato, 2020.

EDUCERE XII, Congresso Nacional em Educação. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. ISSN 2176-1396, PUCPR, 2015.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2004.

ERNST-PEREIRA, Aracy Graça. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. **IV Seminário de estudos em análise do discurso**, v. 4, 2009.

ESTRATÉGIA VESTIBULARES. **Redemocratização**. Disponível em:
<https://vestibulares.estrategia.com/portal/materias/historia/redemocratizacao/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

ESTUDA CONTAGEM. **Estuda Contagem**. Disponível em:
<https://ww2.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/>. Acesso em: 21 ago. 2023

FAVERO, A. A., *et al.* Resenha da obra Educação é a Base? **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, e71719. Abril de 2020.

FAVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. Resenha da obra Educação é a Base? **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, e71719, 2020.

FEITOSA, Berenice *et al.* **Educação transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras**. 2020.

FERNANDES, Carolina. **Authier-Revuz/Pêcheux: uma interface em construção**. Trama, v. 4, n. 7, p. 85-96, 2008a.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Claraluz, 2008.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia. **Contribuição da pedagogia e Educação social para a formação integral do sujeito**. Paco e Littera, 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. *In: Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 2004.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Letras**, n. 27, p. 39-46, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, Maria de Jesus. **A Paideia grega revisitada**. Millenium, 1998.

FONSECA, G. **Contagem Perante a História**. Edição da assessoria de imprensa e relações públicas da prefeitura municipal de Contagem, 1978.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

FRANCO, Wagner Ernesto Jonas, *et al.* Discurso, parresia e trans-gressão no filme Alice Júnior. **Discurso & Sociedad**, v. 17, n. 1, p.137-160, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014b.

FREITAS, Jerusa Campelo de, *et al.* Trilha do saber: uma análise discursiva sobre a Educação Integral no município de Contagem/MG. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade-Igarapé**, v. 1, pág. 151-170, 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e Educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 80-95, 2006.

FUNO, Ludmila Belotti Andreu. Memória Discursiva e esquecimento: revisitando o chapéu de Clémentis. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 11, n. 15, p. 1-11, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. 1996.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GESTÃO ESCOLAR - Paraná. **Conteudismo**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=98&evento=10#:~:text=Conteudismo%20%C3%A9%20um%20conceito%20utilizado,natural%20e%20sem%20respeitar%20o>. Acesso em: 02 freefev. 2024.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre Educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** Nova série, 1.2, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015.

GRIGOLETTO, Evandra. A Noção de Sujeito em Pêcheux: uma Reflexão acerca do Movimento de Desidentificação (La Notion du Sujet en Pêcheux: une Réflexion sur Le Mouvement de Desidentification). **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, n. 1, p. 61-67, 2005.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro, *et al.* Impacto da pandemia do COVID-19 na Educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, 23.3: 150-170, 2020.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021.

HARTMANN, Fernando. **Movimentos do real**: a autonomia na escrita coletiva de textos no computador. 2003.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a Educação. Penso Editora, 2015.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

IBGE. **A História de Contagem**. Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/contagem/historico>. Acesso em: 01 mar. de 2024.

IEPHA. **Comunidade dos Arturos**. Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/component/phocadownload/category/14-comunidade-dos-arturos>. Acesso em: 10 jan. 2024.

INEP. **Saiba quem foi Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>. Acesso em: 10 ago. 2023.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Basarab Nicolescu**. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4639-basarab-nicolescu>. Acesso em: 17 de jul. 2023.

JAEGER, Werner. **A formação do homem grego**. São Paulo: Fontes, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. TESOL Quarterly, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001. Disponível em: <https://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

LABOISSIÈRE, Paula. **AGÊNCIA BRASIL**. OMS declara fim da emergência em saúde por covid-19. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-05/oms-declara-fim-da-emergencia-em-saude-por-covid-19>. Acesso em: 10 maio 2023.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, ANDE, 3: 11-19, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & sociedade**, 20: 239-277, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Cortez editora, 2014.

LOPES, CR dos S. Pronomes pessoais. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo:

Contexto, v. 1, p. 103-114, 2007.

MACIEL, Cristina Mori; SILVA, Arlindo Fortunato da. Gerenciando pessoas utilizando modelos holísticos. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, p. 35-58, 2008.

MARÍLIA CAMPOS. **Página Institucional**. Marília Campos Deputada Estadual, 2019. Disponível em: <http://www.mariliacampos.com.br/perfil>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MARINHO, Ernandes Reis. As relações de poder segundo michel foucault. **E-Revista Facitec**, v. 1, n. 4, 2009.

MARQUES, Sabrina Rodrigues. Neoliberalismo: Uma fase atual do capitalismo. **XV Encontro Regional de História** [internet]. Curitiba, p. 26-29, 2016.

MARQUES, Welisson. Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso face aos novos suportes midiáticos. **Domínios de Linguagem**, v. 5, n. 1, p. 58-73, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação integral e tempo integral**. Aberto, Brasília, 22.80: 1-165, 2009.

MAZZOLA, Renan BelmonteBRASIL. Análise do discurso: um campo de reformulações. **Análise do discurso: sujeito, lugares e olhares**. São Carlos, SP: Claraluz, p. 7-16, 2009.

MDB, **Movimento Democrático Brasileiro**. Página Institucional. Disponível em: <https://www.mdb.org.br/conheca/historia/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MELLO, Guilherme, *et al.* **A coronacrise: natureza, impactos e medidas de enfrentamento no Brasil e no mundo**. Nota do Cecon, 9: 1-23, 2020.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções**. 2009.

MELO, N. C, S.; ABRANCHES, AFPS Educação Integral e Transdisciplinaridade: diálogos possíveis e necessários. *In: Congresso Nacional de Educação EDUCARE*, 2015.

MERCADANTE, Marcelo Tomanik. **Revisão de literatura**. Como escrever um trabalho científico. São Paulo: SBOT–Sociedade Brasileira de Ortopedia e Traumatologia, p. 77-88, 2011.

MESQUITA, Diana Pereira Coelho de; ROSA, Ismael Ferreira. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a Análise do Discurso de linha Francesa. **Revista Veredas**, v. 14, n. 2, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Escola em Tempo Integral**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral#:~:text=O%20Programa%20Escola%20em%20Tempo,na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Paulo Freire é declarado o patrono da Educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681->

paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira. Acesso em: 10 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PET: **conheça a evolução da Educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior**. Portarias. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>. Acesso em: 23 de fev. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 07 nov. 2023

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, p. 153-162, 2007.

MOLL, Jaqueline. (Org.). Série Mais Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: Pressupostos para projetos de Educação Integral. 1. Ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MONTESORI, Maria. **Biografia**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/maria_montessori. Acesso em: 11 de dez. 2023.

MONTESORI, Maria. **Mente absorvente**. Nórdica, 1987.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento ecossistêmico Educação, aprendizagem e cidadania**. Educação Transdisciplinar, p. 13, 2020.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia-nova versão reescrita e atualizada**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. 2a. reimp. Natal: EDUFN, 2000a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, MDB. **Conheça - História**. Disponível em: <https://www.mdb.org.br/conheca/historia/>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Jair Bolsonaro**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/jair-bolsonaro.htm>. Acesso em: 01 de nov.

2023.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 101-142, 2001.

NARZETTI, Claudiana Nair Pothin. A apropriação da teoria de Bakhtin na AD francesa. **Revista do SETA**, ISSN 1981-9153, v. 3, 2009.

NARZETTI, Claudiana. Para uma história epistemológica do conceito de Formação Discursiva. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 18, p. 647-663, 2018.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **O manifesto da transdisciplinaridade**. 1999.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. Educação e transdisciplinaridade, v. 1, n. 2, 2000.

NICOLESCU, Bassarab. **Reforma da Educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. Trad. Paulo dos Santos Ferreira, 2008.

NICOLESCU, Bassarab. **Da Modernidade à Cosmodernidade: Ciência, Cultura e Espiritualidade**. State University of New York (SUNY) Press, 2014.

NORONHA, Inês de oliveira; ENÉAS, Paulo Eduardo de Oliveira. **Contagem e seu passado: o registro de antigos habitantes através da cultura material e da comunidade quilombola dos Arturos**. *Historia*, 10.2: 147-166, 2019.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. A Enunciação em Michel Pêcheux: uma questão inquietante. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, p. 267-296, 2020.

OLIVEIRA, Paula de Sousamel. **Deus, pátria e família: permanências e distanciamentos do discurso integralista nas falas de Jair Bolsonaro em 2022**. 2023.

OMS. **Página Institucional**. Disponível em: Perguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19) (who.int). Acesso em: 07 maio de 2021.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8a ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 2, 2019.

PARTIDO DOS TRABALHADORES, PT. **Marília Campos**. Disponível em: <https://pt.org.br/marilia-campos>. Acesso em: 17 mar. 2014.

PARTIDO DOS TRABALHADORES, PT. **Nossa História**. Disponível em: <https://pt.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 17 de mar. 2024.

PASTORIO, Lia Heberlê de Almeida. Mandala como ferramenta pedagógica na Educação

infantil. **Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**, p. 381-388, 2018.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, p. 239-257, 2013.

PAVEAU, Marie-Anne. Memória, des-memória, a-memória: quando o discurso volta-se para seu passado. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, p. 137-161, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F. E HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990a.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo, 1990b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é Educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, 9.17: 24-41, 2014.

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto histórico na Educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, 17.28: 112-126, 2016.

PREFEITURA DE CONTAGEM. **Referenciais Curriculares**. Disponível em: <http://programaformacao.contagem.mg.gov.br/referenciais-curriculares/>. Acesso em: 20 jul. de 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM. **Portal Contagem**. Disponível em: <https://portal.contagem.mg.gov.br/>. Acesso em: 23 de fev. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM. **Referenciais Curriculares**. Disponível em: <http://programaformacao.contagem.mg.gov.br/referenciais-curriculares/>. Acesso em: 15 JUL. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM. **Trilha do Saber**. Disponível em: <https://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2021/07/trilha-do-saber.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RAMMINGER, Tatiana; NARDI, Henrique Caetano. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, p. 339-346, 2008.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Claraluz, 2005.

RIBEIRO, J. P. **Educação holística**. Visão holística em psicologia e Educação. São Paulo: Summus, 136-145, 1991.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 15-30, 1993.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Abordagens e métodos no ensino de línguas**. Cambridge. 2001.

RMBH - **Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Disponível em: <http://www.rmbh.org.br/rmbh.php>. Acesso em: 05 nov. 2023.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: Educação como formação, Educação como transformação. **ACTAS**, v. 3, 2016.

ROSA, Vinícius Nobre da; VINHAS, Luciana Iost. Entre a gente e elas: uma análise discursiva dos dizeres de uma apenada. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, v. 19, n. 1, p. 140-157, 2019.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista brasileira de Educação**, 13(37), 71-83, 2008.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, A. **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, A. **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.

SANTOS, Cássia RG. **História da Educação**. Editora Senac São Paulo, 2021a.

SANTOS, Eugênio Pacelli Jerônimo; SILVA, Flávia Ferreir da. As três fases da Análise do Discurso. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 33, n. 1, p. 123-136, jan./jun. 2011.

SANTOS, Josely Alves dos; *et al.* Análise de Discurso: fundamentos e procedimentos. **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v. 20, n. 43, p. 84-97, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (*et. al.*). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Autores associados, Coleção memória da Educação, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Filosofia e Educação**, 10.1: 200-232, 2018.

SECADI, Superintendência de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão. **Diretora de Educação Integral e Direitos Humanos**. Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG, 2024.

SENADO FEDERAL. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da, *et al.* O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020.

SILVA, David Franciole Oliveira, *et al.* Prevalência de ansiedade em profissionais da saúde em tempos de COVID-19: revisão sistemática com metanálise. **Ciência & Saúde Coletiva**, 26: 693-710, 2021.

SILVA, Gildemarks Costa. Tecnologia, Educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 839-857, 2013.

SINPRO Minas. **Trilha do Saber**: a experiência pedagógica no ensino remoto de Contagem. Belo Horizonte: SINPRO Minas, 14 jul 2021. 1 vídeo (1h. 54'06''). Publicado por SINPRO Minas. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=LeIzlU0pvlk&t=361s&ab_channel=SinproMinas. Acesso em: 20 jul. 2022.

SIQUEIRA, V. **Análise do Discurso**: Conceitos Fundamentais de Michel Pêcheux. Mauá, SP: Edição do Autor. 2017

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade**. São Paulo: Paulus, v. 21, n. 98, p.17, 2006.

TAVARES, Leonardo Pereira; *et al.* Análise dos discursos do Presidente Jair Bolsonaro em meio à pandemia: o coronavírus é só uma “gripezinha”? **Research, Society and Development**, 9.7: e609974469-e609974469, 2020.

TEIXEIRA, Elizabeth. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 30, p. 286-290, 1996.

TEIXEIRA, Marlene. Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. **Letras de hoje**, v. 32, n. 1, 1997.

TRILHA DO SABER. **Trilha do saber**: documento orientador para o planejamento de atividades remotas/Subsecretaria de Ensino. Contagem: SEDUC, 2021.

TUAN, Yi-Fu. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S.; OLSSON, G. (Org.) **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel, p. 387-427, 1979.

VASCONCELOS, M. L. M. C.. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Editora Vozes Limitada, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia-volume 2**. Contraponto Editora, 2005.

VIEIRA, Marli. **Quem é Mendonça Filho**. Disponível em: <https://profemarli.comunidades.net/quem-e-mendonca-filho>. Acesso em: 15 mar. 2024.

YOGA FORUM. **O que é o sânscrito?** Disponível em: <https://yogaforum.org/06/2008/o-que-e-o-sanscrito/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma Educação holística para o século XXI. Artmed, 2002.

ANEXO A — Recorte do *corpus* discursivo, documento Trilha do saber.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM -MG
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEDUC
SUBSECRETARIA DE ENSINO**

TRILHA DO SABER

**DOCUMENTO ORIENTADOR
PARA O PLANEJAMENTO DE
ATIVIDADES REMOTAS**

CONTAGEM 2021



**PREFEITURA DE
CONTAGEM**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM -MG
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEDUC
SUBSECRETARIA DE ENSINO**

TRILHA DO SABER

**DOCUMENTO ORIENTADOR
PARA O PLANEJAMENTO DE
ATIVIDADES REMOTAS**

CONTAGEM 2021



PREFEITURA DE CONTAGEM

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM - MG

Prefeita de Contagem

Marília Aparecida Campos

Vice-prefeito de Contagem

Ricardo Rocha de Faria

Secretária de Educação

Telma Fernanda Ribeiro

Subsecretário de Ensino

Anderson Cunha Santos

Subsecretário de Operações e Gestão

Antônio David de Souza Júnior

Assessoria do Gabinete - Seduc

Paulo Brescia

Rosane Aparecida de Souza

Tereza Cristina de Oliveira

Assessora de Políticas da Educação Básica

Silvana Pontel de Oliveira

Superintendente da Educação Infantil

Engrácia Maria Trópia Barreto

Superintendente do Ensino Fundamental

Eliaana Correia Fogaça Oiko

Superintendente de Projetos Especiais

Flávia Goulart Pereira

Diretora de Formação Continuada

Clelia Maria de Lacerda Rocha Picinin

Diretora de Inclusão

Margaret Gomes da Costa

Coordenador da Educação de Jovens e Adultos

Emerson Luiz Marçal

Programa de Biblioteca e Leitura

"Contagem das Letras"

Cláudia Márcia Ferreira – CRB6/1584

Daniela Carla Ramos de Menezes – CRB6/2525

Carolina Dellamore

Referências Técnicas - Subsecretaria de Ensino

Calazans Junio da Silva, Carolina Dellamore, Claudete Aparecida Silva, Cláudia Márcia Ferreira, Daniela Carla Ramos de Menezes, Flávio Martins da Silva, Glauco Rudolf Soares Mesquita, Gustavo Henrique dos Santos, Marco Antônio Rezende Diniz, Marília Aparecida Jardim e Ohana Alves de Almeida Gonçalves.

Equipe Administrativa

Gelsa Viana Coelho, Maria de Fátima Lélis e Ricardo Pereira de Lourdes

Projeto Gráfico e Ilustração

Aline Cristine Julio Coura

Revisão

Eliaana Correia Fogaça Oiko / Silvana Pontel de Oliveira

C759t

Contagem. Subsecretaria de Ensino.

Trilha do saber: documento orientador para o planejamento de atividades remotas/ Subsecretaria de Ensino. - Contagem: SEDUC, 2021.

67 p.

1. Educação. 2. Ensino remoto. 3. Planejamento. 4. Sequência didática. I. Contagem. Secretaria Municipal de Educação. II. Título

CDD 371.2

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
PARTE 1 - MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO REMOTO, CONCEPÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E PROPOSTA CURRICULAR		
2	A POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM	09
2.1	Concepção: Educação Integral	10
2.2	Eixos	10
2.3	Dimensões do Plano de Ação	11
2.4	Objetivo Geral	12
3	PROPOSTA CURRICULAR ESPECIAL PARA O ANO DE 2021	12
PARTE 2 - ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES REMOTAS		
4	ENSINO REMOTO	15
4.1	Curriculo	15
4.2	Perfil da Equipe	16
4.3	Processos e Ferramentas	16
4.4	Materiais	16
4.5	Avaliação	17
PARTE 3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS E ORIENTAÇÕES REFERENTES ÀS ATIVIDADES IMPRESSAS		
5	O QUE É UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA?	18
5.1	Sequência Didática: Trilha do Saber	19
5.2	Passo a Passo para a Execução da Trilha do Saber	22
6	ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS	25
7	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS REFERENTES ÀS ATIVIDADES IMPRESSAS	27
PARTE 4 PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS POR ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
8	SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PROJETOS DE TRABALHO: EDUCAÇÃO INFANTIL	30
8.1	Exemplo de Sequência Didática para Educação Infantil (4 e 5 anos)	34
8.2	Etapas e Percursos	35
9	SEQUÊNCIA DIDÁTICA ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	36
10	SEQUÊNCIA DIDÁTICA ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	49
11	SEQUÊNCIA DIDÁTICA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	55
PARTE 5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PROGRAMA DE BIBLIOTECA E LEITURA “CONTAGEM DAS LETRAS”, CENTRO DE MEMÓRIA DO EDUCADOR		
12	ORIENTAÇÕES PARA O ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA	59
12.1	AEE - Atendimento Educacional Especializado	60
12.2	Orientações para o Trabalho Remoto	60
13	O PROGRAMA DE BIBLIOTECA E LEITURA “CONTAGEM DAS LETRAS”	61
14	PROJETO CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE CONTAGEM	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	65

APRESENTAÇÃO

Prezados/as Educadores/as,

Ao reafirmar o compromisso com toda a comunidade escolar, especialmente com as crianças da Educação Infantil e com os/as estudantes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Prefeitura de Contagem, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Seduc), apresenta o documento orientador **Trilha do Saber**. O objetivo é assegurar os princípios da formação integral dos sujeitos educandos garantindo a autonomia das escolas e respeitando as práticas pedagógicas das equipes gestoras, pedagogas e pedagogos, professoras e professores e demais profissionais das instituições da Rede Municipal de Ensino.

A publicação desse documento é uma ação de acolhida da proposição dos/as dirigentes escolares, os quais, em todas as reuniões realizadas, solicitaram um direcionamento pedagógico para a realização das atividades remotas. Assim, permeados pelos princípios da escuta e do diálogo, ainda que de forma remota, e partindo da concepção de Educação Integral, que sustenta a política educacional do município na construção de um projeto político-pedagógico para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, é que percorreremos juntos e juntas essa “Trilha do Saber”.

Nossa intenção primordial é fortalecer a educação pública de qualidade e incentivar a realização de um trabalho coletivo com foco nas crianças, jovens e adultos enquanto sujeitos sociais. Desse modo, entendemos que a continuidade do acesso da comunidade à escola, mesmo não presencial, passa pela manutenção dos vínculos com estratégias de ação que preservem o processo de construção de conhecimentos e saberes com vistas ao desenvolvimento integral e à formação humana e cidadã.

Portanto, o documento orientador para o planejamento das atividades remotas, Trilha do Saber, tem por finalidade minimizar os efeitos da suspensão das atividades presenciais e, atendendo à reivindicação da própria Rede Municipal de Ensino, oferecer uma ferramenta que promova alinhamento na realização do ensino remoto nos diversos segmentos, etapas e modalidades da Educação Básica.

Esperamos que as orientações sejam não só um instrumento de potencialização de interação entre a escola e a comunidade, mas, indo além – uma referência para o planejamento de experiências pedagógicas, ancoradas numa concepção de educação mais diversa e democrática.

ANDERSON CUNHA SANTOS
Subsecretário de Ensino

TELMA FERNANDA RIBEIRO
Secretária de Educação

1 INTRODUÇÃO

O documento orientador **Trilha do Saber** propõe a utilização de metodologias para incorporação ao fazer pedagógico de cada instituição, sempre de acordo com o segmento, etapa e modalidade e respeitando os processos já construídos nas escolas, bem como os perfis de seus educandos e educandas.

Nossa proposta é apresentar sugestões de sequências didáticas para toda a Educação Básica, considerando-se as especificidades da Educação Infantil, as características dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além das peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O documento organiza-se, logo após a Apresentação e a Introdução, em cinco partes. A PARTE 1, mais geral, lista os Marcos Legais para o início do ensino remoto na rede municipal em 2020. Em seguida, discorre sobre os princípios da Política Educacional do Município, a partir da Mandala criada para esse fim. Na sequência, ainda que de forma sucinta, descreve a Proposta Curricular Especial para o ano de 2021.

A PARTE 2, mais específica, é composta por Orientações para o Planejamento de Atividades Remotas compreendendo os tópicos: Perfil da Equipe, Processos e Ferramentas, Materiais e Avaliação. A PARTE 3 traz a definição de sequência didática, apresenta a Trilha do Saber e um passo a passo para a execução de roteiros educativos ou de experiências e discorre sobre Estratégias Educativas para o trabalho remoto e sobre Orientações Pedagógicas Referentes às Atividades Impressas.

Na PARTE 4 são apresentadas as sequências didáticas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, assim como para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. As sugestões de sequências são precedidas de pequenos registros teóricos, elaborados de acordo com as especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica, com vistas a contribuir para um olhar mais reflexivo por parte da leitora e do leitor sobre as ações propostas em cada uma delas.

Por fim, a PARTE 5 do documento trata da Educação Inclusiva e apresenta orientações para o atendimento do/a estudante com deficiência, sobre o AEE – Atendimento Educacional Especializado, tal como para a realização do trabalho remoto. Nessa divisão da Trilha do Saber, são também retratadas considerações sobre o Programa de Biblioteca e Leitura “Contagem das Letras”, além do Centro de Memória da Educação (projeto em elaboração) pela Secretaria Municipal de Educação, os quais encerram esse documento.

PARTE 1 - MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO REMOTO, CONCEPÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E PROPOSTA CURRICULAR

Diante da pandemia que iniciou-se em 2020, especialmente, a partir dos primeiros casos de contágio no Brasil (fevereiro) e de mortes (março), fatos que desencadearam a suspensão das aulas presenciais, coube à gestão pública buscar estratégias para o enfrentamento da situação emergencial no âmbito da saúde pública.

Ainda no mês de março, a Prefeitura de Contagem publicou o **DECRETO Nº 1.526, DE 20 DE MARÇO DE 2020**¹ que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção, ao contágio pelo novo Coronavírus - COVID-19, no âmbito do Poder Executivo Municipal.

Em maio de 2020, foi publicado o **DECRETO Nº 1.652, DE 29 DE MAIO DE 2020**² que dispõe sobre o pagamento de flexibilização, extensão ou prorrogação de jornada, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Fundação de Ensino de Contagem, sinalizando sobre a necessidade do início das atividades remotas.

No mês seguinte, a gestão municipal apresentou a **PORTARIA CONJUNTA SEDUC/FUNEC Nº 26, DE 18 DE JUNHO DE 2020**³, a qual dispõe sobre a reorganização das atividades escolares da Rede Municipal de Educação de Contagem, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. A partir da publicação desse documento, as instituições escolares do município, efetivamente, passam a se organizar para a efetivação da oferta do ensino remoto em todos os segmentos, etapas e modalidades.

A suspensão das aulas presenciais tem sido mantida pelo **DECRETO Nº 004, DE 12 DE JANEIRO DE 2021**⁴ que dispõe sobre novas regras para o funcionamento das atividades comerciais e estabelecimentos no Município de Contagem, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19 e dá outras providências.

Em atenção à reorganização do ensino, a **Lei nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020**⁵ que trata da situação de emergência da saúde pública, em seu artigo 1º, dispõe que o estabelecimento de ensino da educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

1 <http://www.contagem.mg.gov.br/?legislacao=892918>

2 <http://www.contagem.mg.gov.br/?legislacao=085791>

3 <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/4842doc-e-20200618085727.pdf?x=20200709032512>

4 <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/4983doc-e-20210112114752.pdf>

5 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm

○ **Parecer nº 05/2020 CNE/CP, de 28 de abril de 2020**, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Ressaltamos que no dia 12 de janeiro de 2021 foi encaminhado para todas as unidades da Rede Municipal de Educação e Fundação de Ensino de Contagem, por meio do **OFÍCIO CIRCULAR Nº 01/2021/GAB/SEDUC**, uma proposta de organização do calendário para o ano corrente. Normalmente, os calendários escolares são apreciados e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Contagem (Cmec) no final de cada ano civil. O procedimento habitual não ocorreu no ano de 2020 resultando na ausência de uma instrução normativa que orientasse as unidades de ensino para o ano de 2021.

A atual administração, com efetivo trabalho iniciado no dia 04 de janeiro, teve como uma das primeiras tarefas formular uma proposição de calendário no contexto de transição da gestão municipal e das adversidades provocadas pela pandemia.

Diante das questões abordadas, a decisão política da atual gestão municipal foi elaborar diretrizes iniciais do calendário 2021 para apresentação e debate com os dirigentes escolares e só após encaminhar ao Cmec. Realizamos sete encontros virtuais ainda no mês de janeiro: uma reunião geral com todos os dirigentes no dia 15/01, uma reunião com o colegiado de dirigentes no dia 20/01 com a participação da Prefeita Marília Campos e cinco encontros regionalizados com os gestores escolares entres os dias 26 e 28/01.

A proposta final da Seduc e Funec foi protocolada no Cmec no dia 1º de fevereiro para a devida apreciação pelos seus membros. A aprovação ocorreu no dia 10/02 por meio do **Parecer Cmec 01/2021**. A **Instrução Normativa Conjunta SEDUC/FUNEC nº 01 /2021**, estabelecendo os critérios para organização do calendário escolar de 2021, foi publicada no Diário Oficial de Contagem em 11/02.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

*“É preciso uma aldeia para se educar uma criança.”
(Provérbio africano)*

FIGURA 1 - MANDALA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM



Ao centro, um mosaico com imagens de lugares simbólicos de Contagem representando os sujeitos da cidade. No entorno das fotografias, um disco com os quatro eixos da concepção sustentadora da política educacional: a Educação Integral. As setas em movimentos são dimensões do plano de ação para a efetivação do programa de educação do município.

A centralidade da política educacional são os sujeitos educandos.

Na sequência apresentamos os pressupostos (concepção e eixos) da política educacional da Rede Municipal de Contagem, bem como as dimensões do plano de ação e objetivo geral, para sua efetivação.

2.1 Concepção: Educação Integral

- Compreendida como a formação do ser humano autônomo e emancipado;
- Relacionada às variadas experiências sociais e culturais dos sujeitos envolvidos nos processos educativos;
- Definida como uma estratégia de formação completa do ser humano, que amplia a concepção de educação e abre espaço para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade;
- Vista como valorização da cultura comunitária, considerando a diversidade dos saberes e dos espaços da cidade para além dos muros da escola e das salas de aula;
- Percebida como outras formas de vivências educativas: nas experiências sociais, na convivência familiar, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, em outras relações e interações dos sujeitos e da escola com a comunidade e com a cidade.

2.2 Eixos

Integralidade dos Sujeitos

Os sujeitos em suas múltiplas identidades e experiências: afetiva, cognitiva, psicológica, estética, cultural, social, política, entre outras.

Integralidade do Conhecimento

O conhecimento compreendido como holístico e concebido de forma integral no cotidiano da vida e também nos processos pedagógicos e curriculares. Valorização dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade em conexão com saberes comunitários.

Territorialidade e Intersetorialidade

Entendida no marco da relação escola/comunidade e da articulação das políticas públicas, ou seja, integrada à vida social do território da cidade onde a escola está inserida e integrada às políticas sociais e urbanas, especialmente à cultura, saúde e assistência social.

Gestão Democrática e Autonomia Pedagógica

Pensada a partir do trabalho em rede e da gestão participativa na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas. A política educacional concebida por meio do respeito e reconhecimento das diversas vozes e opiniões dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. A busca de uma convivência respeitosa na qual a escuta ativa, o debate de ideias e a construção de propostas coletivas sejam encaradas como pressupostos da gestão democrática.

2.3 Dimensões do Plano de Ação

Tempos, Espaços e Estratégias Educativas

- Ampliar e ressignificar os conceitos de tempo e espaço na organização do trabalho escolar;
- Debater o conceito de ciclo como forma de estruturação dos anos dentro das etapas da Educação Básica;
- Buscar novas estratégias educativas na execução de uma proposta curricular mais flexível e incentivar a construção de metodologias pedagógicas transformadoras.

Avaliação e Fluxo Escolar

- Construir ferramentas de avaliação processual considerando o sujeito educando na sua integralidade;
- Debater o papel das avaliações externas em larga escala no projeto político- pedagógico das escolas;
- Analisar e pactuar os critérios de avaliação para permanência, continuidade ou progressão dos educandos e educandas nos anos/ciclos e consolidar a organização dos fluxos de entradas e saídas nas etapas e modalidades da Educação Básica.

Formação Continuada e Valorização do(as) Educadores(as)

- Construir percursos formativos a partir das proposições das escolas;
- Valorizar e incentivar a formação entre pares no ambiente escolar e no conjunto da Rede Municipal de Ensino;
- Ofertar um repertório de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou especialização por meio de parcerias com as universidades.

Diversidade e Inclusão

- Combater todas as formas de preconceito e discriminação no ambiente escolar;
- Compreender a Educação em Direitos Humanos como ação pedagógica transversal e princípio da política educacional;
- Fortalecer as ações de cumprimento das Leis 10.639 e 11.645 e consolidar a política de inclusão dos/as estudantes com deficiência.

Gestão Integrada, Democrática e Participativa

- Garantir o processo de escolha democrática dos/as dirigentes das escolas por meio de consulta à comunidade escolar;
- Fortalecer os colegiados e as assembleias escolares e instituir os comitês escolares como mais um espaço de diálogo com a comunidade;
- Realizar a conferência de educação e efetivar espaços de articulação das políticas públicas na perspectiva da intersetorialidade;
- Compreender a autonomia pedagógica como fruto de um processo de gestão participativa no ambiente escolar: democratização da informação e tomada de decisões coletivas.

2.4 Objetivo Geral:

Garantir o direito à educação pública, democrática, laica e de qualidade social para todos e todas e assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos nas escolas municipais de Contagem.

3 Proposta Curricular Especial para o Ano de 2021

A Secretaria Municipal de Educação (Seduc), por meio da Subsecretaria de Ensino, encaminhou, desde o dia 11 de janeiro, algumas orientações, com recomendação de ampla divulgação, para todos os trabalhadores e trabalhadoras das nossas escolas municipais.

Dentre elas estão o **Plano de Atendimento Integral à Criança (PAIC)**, destinado a Educação Infantil e o **Plano de Atendimento Integral ao Estudante (PAIE)**, destinado ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dois instrumentos fazem parte da última das quatro etapas do planejamento pedagógico realizado entre os dias 08 e 26 de fevereiro:

Etapas 1 - Diretrizes para o Planejamento das Ações de Acolhida

Promover ações de acolhimento e construção de projetos coletivos com estudantes e famílias, por meio do diálogo e da escuta ativa das dúvidas, anseios, inquietações e expectativas para o novo ano letivo.

Etapas 2 - Diretrizes para o Planejamento do Diagnóstico Inicial

Analisar o alcance e a efetividade das atividades não presenciais e os impactos na aprendizagem dos (as) estudantes com a suspensão das atividades presenciais.

Etapas 3 - Diretrizes para o Planejamento do Diálogo com a Comunidade Escolar

Incorporar no planejamento pedagógico o potencial educativo dos territórios, onde as escolas estão localizadas, e os saberes das experiências vividas pelos sujeitos da comunidade escolar.

Etapas 4 - Diretrizes para a Construção do PAIC e PAIE

Elaborar uma proposta curricular compreendendo o sujeito educando como a centralidade da proposta pedagógica da escola, e desenvolvendo práticas educativas com sentidos e significados no processo de construção da aprendizagem dos (as) estudantes.

O período de planejamento pedagógico contemplou a elaboração de uma Proposta Curricular Especial para o ano de 2021, tendo em vista o contexto da pandemia e as dimensões socioemocionais dos (as) educandos (as) e dos (as) profissionais da educação, vivenciados em 2020.

Dirigentes, equipes pedagógicas e o coletivo de educadoras e educadores das unidades escolares terão como referência, no processo de planejamento das atividades pedagógicas de 2021, os currículos oficiais, tais como a [BNCC - Base Nacional Comum Curricular](#), o [Currículo de Referência de Minas Gerais - Currículo Mineiro](#), os [Referenciais Curriculares de Contagem](#) e os [Cadernos de Currículo da Educação Infantil - Caderno Verde](#), com as adequações necessárias a cada etapa, ano e modalidade da Educação Básica, considerando a excepcionalidade do ano de 2020.

Na seleção dos conteúdos curriculares e escolhas metodológicas para o planejamento pedagógico do ano de 2021, todas as trajetórias dos sujeitos devem ser compreendidas como matéria prima de um currículo vivo. Nenhum tempo vivido pode ser considerado perdido. Por isso, orientamos como primeiros passos do planejamento, o cuidado com a dimensão humana, o acolhimento afetivo e o reconhecimento dos saberes nas múltiplas dimensões do viver.

A escola precisará reencontrar seu caminho, inicialmente, com mais perguntas do que respostas. Quantos conhecimentos foram construídos nas relações familiares com o alargamento do tempo de convivência? Quais foram as angústias e emoções no novo contexto imposto pela pandemia? Quais séries e filmes assistiram? Quais novos jogos eletrônicos conheceram? O que viram na TV? Quais músicas escutaram? Quais textos ou livros leram? Quais foram suas responsabilidades nas tarefas em casa? Quais foram as brincadeiras em família ou com os colegas? Quais foram as comidas preparadas? Aconteceu algo de especial durante esse tempo? Do que sentiu mais falta na escola?

Educadores/as e educando/as chegaram diferentes. É um tempo de recomeço para todas e todos. O que será fundamental ensinar e aprender para os novos tempos? Um dos desafios será inverter a lógica hegemônica do planejamento das propostas curriculares. Não são os sujeitos que deverão se submeter a conteúdos previamente escolhidos. Os conteúdos precisam ser pensados e organizados a partir dos sujeitos: respeitando seus sentimentos, saberes, interesses e ritmos. A ideia de “reposição” ou de “reforço” dos conteúdos poderá não fazer sentido, na perspectiva de uma proposta curricular mais flexível, considerando a interrupção das atividades presenciais e a necessidade de estabelecer conexões dos conhecimentos escolares com as experiências e saberes comunitários.

Competências, habilidades, capacidades, objetivos e direitos de aprendizagem necessitam se articular em variados saberes, científicos e do senso comum, em diálogo com os eixos da concepção de Educação Integral, em especial, a integralidade dos sujeitos e do conhecimento.

Nossa orientação é, portanto, construir uma proposta curricular considerando a realidade dos sujeitos e dos territórios onde vivem, e organizar temas e conteúdos que façam sentido no contexto atual. Por meio desse movimento metodológico, os descritores curriculares, de cada ano, etapa e modalidade de ensino serão elencados dos documentos oficiais, como ponto de chegada do processo de planejamento pedagógico.

O currículo em ação é a materialização efetiva dos conteúdos escolares e da vida por meio do fazer docente. O processo de construção de uma proposta curricular com caráter mais flexível não pode ser traduzido como prática de rebaixamento, tampouco como currículo mínimo. Mais do que um currículo essencial reafirmamos a necessidade de um currículo significativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Conceito de Educação Integral. Disponível em:<<https://youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. LEI N° 13.979 DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. PARECER N° 05/2020 CNE/CP, DE 28 DE ABRIL DE 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, MEC/CNE/CP. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017. 12 p. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_cp22DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BROCARD, Rosângela Oro, COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. A elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula. Disponível em:<<http://diaadiaeducacao.pr.gov/portals/pde/arquivos/2004-8.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Guia dos Anos Iniciais: orientações para atividades de ensino remoto. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Guia-Anos-Iniciais-Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-atividades-de-ensino-remoto.pdf>>. Acesso: 19 fev. 2021

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRANCO, Yuri Soares et al. Comunicação escolar em tempos de pandemia. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 4, p. 49-59, dez.2020. Disponível em:< <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/926>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GARCIA, Tânia C. M. et al. Ensino Remoto Emergencial: Proposta de design para organização de aulas. Disponível em:<http://sedis.ufrn.br/wp-content/uploads/2020/06/ENSINO-REMOTO-EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf>. Acesso em: 24. mar. 2021

GRIMM, J. & GRIMM, W. Os Sete Cabritinhos. Disponível em: <<https://www.historiaparadormir.com.br/os-sete-cabritinhos/>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

HERNÁNDEZ, Isabel. Contos de fadas dos irmãos Grimm nunca foram feitos para crianças. Disponível em:<<https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2019/10/contos-de-fadas-irmaos-grimm-criancas-cinderela-branca-de-neve-folclore-alemanha>>. Acesso em 26 mar. 2021.

JOSÉ, Elias. A Casa e o seu Dono. Disponível em:<<http://poesiaemusicasinfantis.blogspot.com/2013/03/a-casa-e-o-seu-dono-elias-jose.html>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 20--. 905 p. Documento em pdf.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, set. 2002/fev. 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM. Minas Gerais. DECRETO N° 004, DE 12 DE JANEIRO DE 2021. Dispõe sobre novas regras para o funcionamento das atividades comerciais e estabelecimentos no Município de Contagem, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19 e dá outras providências. Disponível em:< <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/4983doc-e-2021011214752.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. DECRETO N° 1.526, DE 20 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção, ao contágio pelo novo Coronavírus - COVID-19, no âmbito do Poder Executivo Municipal. Disponível em: < <http://www.contagem.mg.gov.br/?legislacao=892918>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. DECRETO N° 1.652, DE 29 DE MAIO DE 2020 Dispõe sobre o pagamento de flexibilização, extensão ou prorrogação de jornada, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Fundação de Ensino de Contagem. Disponível em <<http://www.contagem.mg.gov.br/?legislacao=085791>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. PORTARIA CONJUNTA SEDUC/FUNEC N° 26, DE 18 DE JUNHO DE 2020. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares da Rede Municipal de Educação de Contagem, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/doc/4842doc-e-20200618085727.pdf?x=20200709032512>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Referenciais Curriculares. Contagem: SEDUC, 2018. 9v. Disponível em:<<http://programadeformacao.azurewebsites.net/referenciais-curriculares/>>. Acesso em 28 jan. 2021.

_____. Currículo da educação infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos. Contagem: SEDUC, 2012. 11 v.

PROGRAMA de Biblioteca Leitura "Contagem das Letras". In: PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM. Minas Gerais. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Orientadoras da Política Educacional do Ensino Fundamental. Contagem: SEDUC, 2020. Parte II, p. 86 – 114.

SILVA, Critiani Bereta. Patrimônio Educativo. In: MENEGUELLO, Cristina; CARVALHO, Aline (org.). Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos. Editora Unicamp: Campinas/SP, 2020. p. 205-208.

UNICEF- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Notas de orientação sobre a reabertura das escolas no contexto da Covid-19 para os ministérios de educação na América Latina e no Caribe. Panamá: UNICEF, OREALC, UNESCO, 2020. 36 p. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/media/10391/file/notas-orientacao-sobre-reabertura-escolas-contexto-covid-19-para-ministerios-educacao-na-america-latina-e-no-caribe.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. História da Pandemia. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=9a4Ql7aTq4Y>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes, BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.



**PREFEITURA DE
CONTAGEM**