

**Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**

**Gláucia Fabri Carneiro Marques**

**A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE**  
**NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

**Juiz de Fora**  
**2017**

**GLÁUCIA FABRI CARNEIRO MARQUES**

**A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE  
NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Assunção Calderano.

Juiz de Fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Marques, Gláucia Fabri Carneiro.

A formação e o trabalho docente na escola de tempo integral / Gláucia Fabri Carneiro Marques. -- 2017.

193 f. : il.

Orientadora: Maria da Assunção Calderano

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Formação docente. 2. Educação em Tempo Integral. 3. Trabalho docente. I. Calderano, Maria da Assunção, orient. II. Título.

GLÁUCIA FABRI CARNEIRO MARQUES

**A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Dr(a) Maria da Assunção Calderano  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Dr(a) Ilka Schapper Santos  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Dr(a) Elita Betania de Andrade Martins  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

Dr(a) Marta Nörnberg  
Universidade Federal de Pelotas - EFPEL

Dr(a) Denise Vieira Franco  
Secretaria de Educação - PJF

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## AGRADECIMENTOS

Quando penso nos caminhos que percorri até chegar a este momento, lembro-me das inúmeras incertezas que estiveram presentes em todas as fases que vivenciei, seja em âmbito acadêmico, profissional ou pessoal. E lembro-me também que, nesses momentos, sempre tive a possibilidade de encontrar apoio e orientação.

E é por isso que agradeço inicialmente a Deus, por me possibilitar a vivência deste momento tão especial.

Agradeço aos meus pais, Luíza e Paulo (*in memoriam*), por me fortalecerem com seu amor

Agradeço ao meu querido esposo Verdi, por tornar o meu caminho mais feliz .

Agradeço à minha amada filha Valéria, que, com sua juventude e esperança me incentiva sempre a buscar novos desafios.

Agradeço à minha amiga Fran, pelo companherismo e apoio em todos os momentos do trabalho

Agradeço às amigas do grupo Forpe, Jordana, Bárbara e Carla, que dividiram angústias, dúvidas e trabalhos.

Agradeço a todos os profissionais da Secretaria de Educação que me incentivaram, e contribuíram com os dados da pesquisa, especialmente a Marisa Freitas da SPAPEI/DPPF/SE.

Agradeço aos gestores das escolas municipais que me receberam com atenção e presteza.

Agradeço a todos os professores das escolas que aceitaram participar da pesquisa dando seu relato a respeito das diversas questões.

Agradeço aos professores Eduardo Magrone, Marta Nörnberg e Luciana Pacheco pelas críticas e sugestões na primeira banca de qualificação.

Agradeço às professoras Marta Nörnberg, Denise Viera Franco e Cristhiane Cunha Flôr pelas contribuições na segunda banca de qualificação.

Agradeço às professoras Marta Nörnberg, Denise Viera Franco , Elita Betania de Andrade Martins, Ilka Schapper, Célia Nunes, Margareth Conceição Pereira, Cristhiane Cunha Flôr e Katiúscia Cristina Vargas Antunes Santos por aceitarem participar da minha banca de defesa.

Faço um agradecimento especial à professora Luciana Pacheco, que além de participar da primeira banca, me auxiliou com materiais para a pesquisa.

Agradeço imensamente à minha orientadora Assunção, que desenvolveu em mim o gosto pela pesquisa e me incentivou a ir além dos meus limites com carinho e sabedoria.

Agradeço à população brasileira que por meio da universidade pública e da Capes financiaram a realização deste estudo.

A todos, a minha imensa gratidão.

## RESUMO

A presente tese de Doutorado em Educação teve como foco de análise a compreensão da relação entre a formação e o trabalho dos professores que atuam nas escolas de educação em tempo integral. O estudo apresenta como perspectiva teórico-metodológica os princípios filosóficos do Realismo Crítico desenvolvidos por Roy Bhaskar. Dessa forma, objetiva compreender os mecanismos geradores que estruturam os possíveis significados do trabalho e da formação docente atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação. Para subsidiar o estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico em torno do tema formação e trabalho docente nas escolas de tempo integral. Foram utilizados como referência teórica autores como Bernardete Gatti, António Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Estevão, Ana Maria Cavaliere, Lígia Marta Coelho, entre outros. Para a realização da pesquisa, foram selecionados egressos e não egressos de duas formações realizadas no município de Juiz de Fora que atuam em três escolas de tempo integral. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. O estudo reforçou a tese de que a formação continuada exerce influência positiva nos significados atribuídos pelos professores ao seu trabalho. Foi possível observar essa relação em dois momentos da pesquisa: na análise do grau de importância que os professores que participaram de formação continuada atribuíam ao tempo integral e nos apontamentos dos professores em que predominaram os elementos pedagógicos como estratégias de superação dos desafios encontrados no trabalho docente na escola de tempo integral. Em relação ao grau de importância observou-se que a maioria dos professores que participaram de formação continuada sobre o tempo integral tendem a atribuir mais importância ao fenômeno que estudaram. Sobre os apontamentos de aspectos utilizados para a superação dos desafios observou-se que a maioria dos professores utilizam os elementos pedagógicos como o trabalho coletivo, desenvolvimento de projetos, práticas pedagógicas diferenciadas e troca de experiências como referência. A ênfase nos elementos pedagógicos para a superação dos desafios demonstra uma valorização do trabalho e do conhecimento do professor, reforçando a importância da docência na dinâmica escolar.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação em tempo integral. Trabalho docente.

## ABSTRACT

The present thesis of Doctorate in Education focused on the understanding of the relationship between training and the work of teachers who work in full time education schools. The study presents as theoretical-methodological perspective the philosophical principles of Critical Realism developed by Roy Bhaskar. Thus, it aims to understand the generative mechanisms that structure the possible meanings of work and teacher training attributed by teachers who work in full-time schools linked to the municipal education network. In order to subsidize the study, a bibliographical survey was carried out on the topic of training and teaching work in full-time schools. Authors such as Bernardete Gatti, António Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Estevão, Ana Maria Cavaliere, Lúgia Marta Coelho, among others, were used as theoretical reference. For the accomplishment of the research, were selected ex-students and non-graduates of two formations held in the city of Juiz de Fora that work in three full-time schools. As research instruments, the questionnaire and semi-structured interview were used. The study reinforced the thesis that continuing education exerts a positive influence on the meanings attributed by teachers to their work. It was possible to observe this relation in two moments of the research: in the analysis of the degree of importance that the teachers who participated in continuous formation attributed to the integral time and in the notes of the teachers in which the pedagogical elements predominated like strategies of overcoming the challenges found in the teaching work in full-time school. Regarding the degree of importance, it was observed that the majority of teachers who participated in continuing education on full time tended to attribute more importance to the phenomenon studied. Regarding the aspects used to overcome the challenges, it was observed that most teachers use the pedagogical elements such as collective work, project development, differentiated pedagogical practices and exchange of experiences as a reference. The emphasis on pedagogical elements to overcome the challenges demonstrates an appreciation of the work and knowledge of the teacher, reinforcing the importance of teaching in the school dynamics.

**Keywords:** Teacher training. Full-time education. Teaching work.

## RESUMEN

La presente tesis de Doctorado en Educación tuvo como foco de análisis la comprensión de la relación entre la formación y el trabajo de los profesores que actúan en las escuelas de educación a tiempo completo. El estudio presenta como perspectiva teórico-metodológica los principios filosóficos del Realismo Crítico desarrollados por Roy Bhaskar. De esta forma, objetiva comprender los mecanismos generadores que estructuran los posibles significados del trabajo y de la formación docente atribuidos por los profesores que actúan en las escuelas de tiempo integral vinculadas a la red municipal de educación. Para subsidiar el estudio, se realizó un levantamiento bibliográfico en torno al tema formación y trabajo docente en las escuelas de tiempo completo. Se utilizaron como referencia teórica autores como Bernardete Gatti, António Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Esteban, Ana Maria Cavaliere, Lúgia Marta Coelho, entre otros. Para la realización de la investigación, fueron seleccionados egresados y no egresados de dos formaciones realizadas en el municipio de Juiz de Fora que actúan en tres escuelas de tiempo integral. Como instrumentos de investigación, se utilizaron el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El estudio reforzó la tesis de que la formación continuada ejerce una influencia positiva en los significados atribuidos por los profesores a su trabajo. En el análisis del grado de importancia que los profesores que participaron de formación continuada atribuían al tiempo integral y en los apuntes de los profesores en que predominaron los elementos pedagógicos como estrategias de superación de los desafíos encontrados en el trabajo docente en la escuela de tiempo completo. En relación al grado de importancia se observó que la mayoría de los profesores que participaron de formación continuada sobre el tiempo integral tienden a atribuir más importancia al fenómeno que estudiaron. Sobre los apuntes de aspectos utilizados para la superación de los desafíos se observó que la mayoría de los profesores utilizan los elementos pedagógicos como el trabajo colectivo, el desarrollo de proyectos, prácticas pedagógicas diferenciadas y el intercambio de experiencias como referencia. El énfasis en los elementos pedagógicos para la superación de los desafíos demuestra una valorización del trabajo y del conocimiento del profesor, reforzando la importancia de la docencia en la dinámica escolar.

**Palabras clave:** Formación docente. Educación a tiempo completo. Trabajo docente.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Implantação dos CAIC's por região do Brasil .....	53
Figura 2 - Mandala do Programa Mais Educação .....	64
Figura 3 - Imagens dos livretos Educação Integral e Integrada.....	119
Figura 4: Imagem do livro Bairro-Escola.....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desenho metodológico da pesquisa .....	30
Quadro 2 - Total de questionários respondidos.....	34
Quadro 3 - Desenho metodológico e os níveis de estratificação do Realismo Crítico.....	36
Quadro 4 - Teses e Dissertações – Portal Capes – 2010 a 2014 .....	38
Quadro 5 - Total de estudos por eixo de análise.....	39
Quadro 6 - Temas das publicações (MEC) do Programa Mais Educação.....	58
Quadro 7 - Instituições responsáveis pela elaboração das publicações (MEC) do Programa Mais Educação.....	59
Quadro 8 - Macrocâmpos do Programa Mais Educação .....	61
Quadro 9 - Quantitativo de escolas de Juiz de Fora atendidas pelo Mais Educação .....	65
Quadro 10 - Total de participantes por carga horária realizada no Tempos na Escola – período 2008 a 2010.....	105
Quadro 11 - Total de participantes por tempo de participação no Tempos na Escola .....	107
Quadro 12 - Temas, profissionais responsáveis e metodologias trabalhadas nos encontros da Escola Ômega.....	108
Quadro 13– Alunos concluintes e não concluintes – Turma 2010 – Polo JF ....	114
Quadro 14 - Cidades de origem dos cursistas.....	115
Quadro 15 - Função exercida pelos cursistas e instituições de origem .....	116
Quadro 16 - Participantes de Juiz de Fora.....	118
Quadro 17 - Formações sobre o tempo integral realizadas pela Secretaria de Educação – PJF.....	123
Quadro 18 - Categorias relacionadas à avaliação do curso.....	133
Quadro 19 - Categorias relacionadas à formação sobre o tempo integral .....	134
Quadro 20 - Categorias sobre a concepção de escola de tempo integral .....	152
Quadro 21 - Subcategorias opinião sobre o tempo integral .....	156
Quadro 22 - Categorias relacionadas aos desafios da escola de tempo integral .....	159
Quadro 23 - Categorias sobre a superação dos desafios na escola de tempo integral.....	162

Quadro 24 - Subcategorias articulação entre disciplinas e projetos .....	165
Quadro 25 - Subcategorias de avaliação sobre o Mais Educação.....	167
Quadro 26 - Subcategorias de opinião sobre o Mais Educação.....	170

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sexo dos participantes.....	78
Tabela 2 - Idade dos participantes.....	78
Tabela 3 - Graduação cursada pelos participantes .....	79
Tabela 4 - Nível de pós-graduação.....	79
Tabela 5 - Função que exerce atualmente na escola.....	80
Tabela 6 - Tempo de trabalho na escola .....	80
Tabela 7. Tempo de experiência docente .....	81
Tabela 8 - Total de matrículas da Escola Sigma e total de alunos atendidos pelo Programa Mais Educação .....	83
Tabela 9 - Idade dos participantes.....	85
Tabela 10 - Tempo de experiência docente.....	86
Tabela 11 - Tempo de trabalho na escola .....	86
Tabela 12 - Função que exerce na escola .....	87
Tabela 13 - Curso de graduação realizado .....	87
Tabela 14 - Participou de curso de pós-graduação .....	88
Tabela 15 - Nível de Pós-graduação realizado.....	88
Tabela 16 - Sexo dos participantes .....	91
Tabela 17 - Idade dos participantes .....	91
Tabela 18 - Tempo de experiência docente.....	92
Tabela 19 - Tempo de trabalho na escola .....	92
Tabela 20 - Função que exerce na escola .....	93
Tabela 21 - Curso de graduação realizado .....	93
Tabela 22 - Nível de pós-graduação realizado.....	94
Tabela 23 - Participou de formação sobre o tempo integral.....	123
Tabela 24 - Justificativa para a avaliação do curso .....	133
Tabela 25 - Aspectos que deveriam ser trabalhados em formação sobre o tempo integral.....	135
Tabela 26 - Trabalhou em outra escola de tempo integral .....	146
Tabela 27 - Cruzamento: Trabalhou em outra escola e o que pensa sobre o tempo integral.....	148
Tabela 28 - Cruzamento: Participou de formação e o que pensa sobre o tempo integral.....	149
Tabela 29 - Opinião sobre o tempo integral .....	151

Tabela 30 - Concepção sobre o tempo integral.....	152
Tabela 31 - Dimensões enfatizadas pelos participantes.....	156
Tabela 32. Desafios no trabalho na escola de tempo integral.....	159
Tabela 33 - Elementos utilizados para a superação dos desafios no trabalho na escola de tempo integral. ....	163
Tabela 37 - Aspectos destacados na opinião sobre o Mais Educação .....	171

## LISTA DE SIGLAS

CAIC – Centro de Assistência Integral ao Educando

CIACS – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EETI – Escola Estadual de Tempo Integral

EPI – Escola Pública Integrada

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FORPE – Formação de Professores e Políticas Educacionais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Projeto Escola Integrada

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PEETI - Projeto Escola de Educação em Tempo Integral

PROETI – Projeto Escola de Tempo Integral

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

SPAPEI – Supervisão de Planejamento e Articulação de Programas da Educação Integral

SEB – Secretaria de Educação Básica

TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNB – Universidade de Brasília

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
A origem do interesse pela temática.....	18
Questão e objetivos .....	21
Relevância e justificativa.....	23
Perspectiva teórico-metodológica de estudo .....	24
Desenho metodológico – Da formação ao trabalho .....	30
Desenho metodológico – Do trabalho à formação .....	32
Organização do texto.....	37
1 IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE TEMPO INTEGRAL.....	41
1.1 Um breve histórico .....	41
1.2 Programas de tempo integral desenvolvidos no município de Juiz de Fora .....	50
1.2.1 Pronaica .....	51
1.2.2 Programa Escolas de Educação em Tempo Integral .....	54
1.2.3 O Programa Mais Educação .....	57
1.3 O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre a implementação de programas de tempo integral? .....	67
2 APRESENTANDO AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	74
2.1 Escola Ômega – Mudança e modernidade.....	74
2.1.1 Conhecendo alguns dados da escola Ômega.....	77
2.2 A escola Sigma.....	81
2.2.2 Conhecendo os dados da escola Sigma .....	85
2.3 A escola Delta.....	88
2.3.1 Conhecendo os dados da Escola Delta .....	90
3. A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	95

3.1 De qual formação estamos falando? .....	95
3.2 O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre a formação docente na educação em tempo integral?.....	100
3.3 As formações sobre o tempo integral desenvolvidas na rede municipal de ensino e seus significados .....	101
3.3.1 Tempos na Escola.....	101
3.3.1.1 A participação geral no projeto Tempos na Escola.....	101
3.3.1.2 O projeto Tempos na Escola na Escola Omega.....	104
3.3.2 A formação Educação Integral e Integrada .....	113
3.3.2.1 A participação na formação Educação.....	111
3.3.3 E qual foi o significado dessas formações? .....	122
3.3.4 Articulando os significados das formações em tempo integral .....	136
4. TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	141
4.1 Como o trabalho docente é compreendido neste estudo .....	141
4.2 As pesquisas acadêmicas sobre o trabalho docente na escola de tempo integral.....	144
4.3 Qual o significado do trabalho na escola de tempo integral?.....	146
4.4 Articulando os significados do trabalho na escola de tempo integral....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	175
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES.....	190

## INTRODUÇÃO

O meu estudo de doutorado teve como foco de análise *a relação entre a formação e o trabalho dos professores na escola de tempo integral*. Para tornar claros os motivos que me levaram à escolha deste tema como eixo norteador da pesquisa, apresentarei alguns elementos do meu percurso profissional e acadêmico.

Antes, porém, gostaria de apresentar a organização desta introdução: 1) iniciarei com a origem do interesse por este estudo, mostrando como as experiências acadêmicas e profissionais foram delineando-a; 2) a partir das experiências apresentadas, chegarei à questão e aos objetivos; 3) em seguida, indicarei a relevância deste estudo para as discussões educacionais; 4) para o entendimento das análises realizadas, explicitarei a perspectiva de estudo utilizada e o desenho metodológico desenvolvido; 5) no final desta introdução, indicarei o plano geral de apresentação da tese.

### **A origem do interesse pela temática**

Gostaria de citar inicialmente minha experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Leciono desde 1995 em escolas da rede pública do município de Juiz de Fora e, nessas vivências, deparei-me com diversas políticas públicas educacionais e/ou com seus efeitos, que buscaram promover mudanças qualitativas na organização da escola.

Nesse contexto, observei, em 2010, a chegada do *Programa Mais Educação* na escola, que faz parte das ações políticas federais que buscam fomentar a educação em tempo integral. O *Programa Mais Educação* foi apresentado pela diretora em uma reunião na escola. A equipe de profissionais que trabalhava na escola no período, mesmo sem ter uma clareza maior sobre as questões que norteavam o programa, avaliou positivamente sua inserção nas atividades escolares e participou ativamente da escolha dos projetos que seriam desenvolvidos. Como a escola já tinha iniciado uma relação de proximidade com questões sociais e culturais que eram desenvolvidas por alguns grupos na comunidade do bairro, entendeu que a participação no projeto poderia fortalecer,

com recursos humanos e financeiros, essas ações; por exemplo, o Hip Hop e a Rádio Escola.

Lecionando em uma turma de 5º ano na escola, no turno da manhã, comecei a observar uma pequena movimentação de professores e alunos como resultante da adesão da escola a esse programa. Após a definição dos projetos que seriam desenvolvidos, do levantamento dos professores que atuariam com parte de suas aulas em algumas dessas ações e a definição dos monitores que estariam à frente de algumas oficinas, iniciou-se a matrícula dos alunos interessados em participar das atividades.

As atividades do *Programa Mais Educação* começaram a ser desenvolvidas no turno da tarde na escola e o meu contato com professores e monitores ocorria nos momentos em que eles percorriam as salas de aula para divulgar o trabalho que estavam desenvolvendo. Esse contato, mesmo sendo por tempo limitado, provocou-me alguns questionamentos: Como os professores das disciplinas regulares irão se integrar com as atividades que serão desenvolvidas em outro turno? Como serão desenvolvidas as atividades, visto que os grupos são compostos por alunos de idades e anos diferenciados?

Ao longo do tempo, fui observando outras situações decorrentes das atividades do *Programa Mais Educação*. Um exemplo foi o fato de a equipe gestora da escola solicitar à Secretaria de Educação um profissional específico para trabalhar na coordenação dos projetos. O motivo apontado pela equipe gestora para a requisição desse profissional foi a dificuldade em coordenar e acompanhar o desenvolvimento dos projetos, pois as atividades regulares da escola já demandavam uma grande atenção do grupo.

Além de observar a presença de mais profissionais na escola, havia um movimento maior dos alunos no horário de almoço e após o encerramento do turno da tarde. Outro ponto que me chamou a atenção foi a chegada de recursos financeiros, que eram utilizados para a compra de produtos específicos para as oficinas de grafite, capoeira, rádio e jornal da escola. Às vezes, não havia um espaço próprio para colocar os equipamentos e era comum encontrar o laboratório de informática sendo dividido com os equipamentos da rádio, a biblioteca com os materiais da capoeira ou o laboratório de aprendizagem com materiais da oficina de grafite.

Mesmo observando o conjunto de ações que ocorriam no interior da

escola, com o *Programa Mais Educação*, percebia também um distanciamento entre as atividades do programa e as atividades realizadas no turno regular. Através de conversas com outros docentes e com a equipe gestora da escola, percebi que os conteúdos trabalhados pelos professores do turno regular não sofreram modificações. Poucos professores relacionavam os projetos com a ideia de educação em tempo integral e não havia demonstrações de interesse, por parte dos professores do turno regular, em conhecer ou interagir com as demais atividades que eram desenvolvidas.

Esses apontamentos partiram da minha percepção enquanto docente da escola e foram citados para indicar a origem do interesse pelo estudo das questões relacionadas à educação em tempo integral.

Além desta experiência vivenciada na escola, em 2010, terminei minha dissertação de mestrado, que focalizou a relação entre as condições de trabalho docente e a qualidade do ensino nas escolas. Ao relacionar esse tema com as modificações trazidas à escola pelos programas de educação em tempo integral, entendi que seria importante refletir sobre os problemas e as potencialidades encontradas na relação entre o processo de formação continuada e as demandas do trabalho docente na escola de tempo integral.

Outro fator primordial na escolha do tema norteador deste estudo derivou-se da minha participação nas pesquisas do grupo FORPE<sup>1</sup>. Em 2011 e 2012, o grupo FORPE desenvolveu duas pesquisas<sup>2</sup> com grupos de profissionais da educação que atuavam no ensino fundamental de quatro escolas estaduais de Juiz de Fora. Através desse estudo, tive a oportunidade de conhecer a opinião de professores da educação básica sobre outros programas de educação em tempo integral.

Do conjunto das quatro escolas participantes do trabalho no FORPE, três faziam parte do Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI) da

1 Grupo de pesquisa formado em 2003, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a liderança da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Assunção Calderano. Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPQ, com a denominação *Formação de Professores e Políticas Educacionais*.

2 As pesquisas desenvolvidas no grupo FORPE tiveram o financiamento da FAPEMIG e se intitulavam: “A formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: a formação continuada em meio aos processos investigativos” e “A formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: interpretando os constructos junto aos professores”.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Os professores das escolas que participaram das pesquisas do FORPE fizeram várias referências ao trabalho realizado com o Programa de Educação em Tempo Integral. A complexidade das considerações feitas nos encontros, por exemplo, a sensação de desconhecimento sobre a educação em tempo integral, seus objetivos e como desenvolver um trabalho nessa perspectiva; a rejeição de algumas professoras à ideia de “cuidar”, que se tornou mais evidente devido ao maior tempo de permanência do aluno na escola; as dificuldades para trabalhar com os conteúdos das disciplinas de uma forma diferenciada do turno regular, entre outros pontos, aguçaram ainda mais o meu interesse pelo tema.

Contribuindo para certificar meu foco do estudo, em 2013 fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, no Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação. Essa experiência estreitou ainda mais o meu contato com as questões de formação para a educação em tempo integral. Muitos gestores e professores que lidavam diretamente com o Programa Mais Educação procuravam a supervisão responsável pelo tempo integral no município para a resolução de dúvidas e interesse em participar de formações específicas para trabalhar com o tema.

Buscarei, na sequência do texto, apresentar um detalhamento relativo à questão e os objetivos do estudo.

### **Questão e objetivos**

Considero pertinente alinhar elementos expostos na trajetória acadêmica e profissional descrita anteriormente para compreender a interseção dos elementos que irão compor a questão referência deste estudo.

O trabalho docente que realizei nas escolas públicas junto à dissertação construída nos estudos de mestrado consolidou a importância do elemento *trabalho* como uma das referências que são trazidas para esta investigação.

Ao lado deste, e não menos importante, cito a *formação*, entendida como ponto indissociável do trabalho docente.

As categorias *trabalho* e *formação*, embora estejam em campos diferentes na proposta, possuem em sua constituição faces que se entrecruzam. Compreendo que o campo do trabalho possui um princípio formador, e o campo

da formação possui o trabalho como sua referência principal.

No meu entendimento, o princípio formador do trabalho está relacionado aos saberes construídos pelos professores em seu fazer cotidiano. Dessa forma, as práticas de ensino utilizadas pelos professores são por eles avaliadas e incorporadas (ou não) ao seu rol de ações diárias, formando um corpo de saberes que se consolidam com o passar do tempo.

Por outro lado, entendo que a formação na área da educação compreende a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola. Em vários momentos da formação, o trabalho escolar está no centro do processo, seja em nível macro, no âmbito das políticas educacionais, ou no nível micro, no contexto da sala de aula.

Atravessando esses dois eixos orientadores, destaco a centralidade da educação em tempo integral nas atuais políticas públicas. Essa questão pode ser observada no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), na estratégia nº 21 do Ensino Fundamental; na estratégia VII do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2008; na criação do *Programa Mais Educação* (criado pela Portaria Interministerial nº 17 de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010) pelo governo federal e na presença da meta 6 no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, que prevê o oferecimento da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas do país.

Esses elementos me instigaram à proposição da seguinte questão: **Quais significados do trabalho e da formação docente são atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação?**

Essa questão será norteadada pelos seguintes objetivos:

Objetivo geral: compreender os mecanismos geradores que estruturam os possíveis significados do trabalho e da formação docente atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação.

Objetivos específicos:

- Entender como as ações que envolveram a formação continuada voltada para o trabalho com o tempo integral – *Tempos na Escola e Escola*

*Integral e Integrada* – foram desenvolvidas na rede municipal de educação de um município mineiro.

- Investigar os elementos componentes dessas experiências e entender como elas se relacionam com o trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação.
- Conhecer os desafios do trabalho docente na escola de tempo integral e quais estratégias são utilizadas na tentativa de superá-los.
- Entender, na perspectiva dos professores, quais elementos são importantes de serem trabalhados em ações de formação sobre educação em tempo integral.
- Conhecer a opinião dos professores sobre o Programa Mais Educação.

A partir dos elementos estruturantes do objeto em questão e dos objetivos discriminados acima, levanto as seguintes questões de fundo: Quais são os desafios enfrentados pelos profissionais no cotidiano das escolas de tempo integral? Que aspectos deveriam ser trabalhados em formações sobre o tempo integral na perspectiva dos profissionais da educação?

### **Relevância e justificativa**

As observações que realizei enquanto docente da escola pública e as análises que desenvolvi nas pesquisas do grupo FORPE enquadram-se na compreensão de que as demandas oriundas da escola e, mais especificamente, dos professores que lá exercem seu ofício precisam ser consideradas no delineamento das pesquisas acadêmicas.

Esse fato, aliado à crescente importância da educação em tempo integral nas políticas públicas atuais, vem ampliando as discussões sobre os rumos da educação nacional, seus objetivos, concepções e possibilidades de contribuição para a qualidade do trabalho escolar.

Ilustrando este último ponto, cito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, que, em seu artigo 34, anuncia: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na

escola” (BRASIL, 1996).

A partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, vários outros documentos de referência nacional reafirmaram essa questão, como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007), entre outros. A educação em tempo integral também está sendo contemplada no atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), como pode ser observado a seguir: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

No âmbito do município de Juiz de Fora, campo do estudo, convém citar o Plano Decenal Municipal de Educação (2006-2015), representado pela Lei 11.145/06 (JUIZ DE FORA, 2006), que prevê a ampliação gradativa no horário de atendimento das escolas públicas.

A legislação citada no âmbito federal e municipal demonstra a relevância do tema educação em tempo integral na atualidade para a sociedade brasileira, visto que o Programa Mais Educação vem sendo uma das ações de destaque do Ministério da Educação.

Acredito que estudar a formação e o trabalho dos professores das escolas de ensino fundamental que trabalham em uma perspectiva de educação em tempo integral mostra-se bastante relevante no atual cenário educacional. A pesquisa desses elementos buscou contribuir com as discussões em torno do tema a partir da perspectiva dos agentes que estão inseridos na prática escolar.

Para alcançar os objetivos traçados a partir desse tema, apresentarei a seguir, a perspectiva teórico metodológica do estudo.

### **Perspectiva teórico-metodológica de estudo**

O presente estudo apresenta como pressupostos teórico-metodológicos os princípios do Realismo Crítico defendido por Roy Bhaskar. Ao centrar o trabalho nessas bases, busquei desenvolver uma investigação que envolva aspectos que estejam além da realidade observável. A relação desse

pressuposto teórico em meu estudo pode ser observada a partir do objetivo geral, que anuncia: "compreender os mecanismos geradores que estruturam os possíveis significados...". Dessa forma, além de identificar e analisar os significados, buscarei destacar seus possíveis elementos estruturantes.

Para discutir com maior clareza essa perspectiva, julgo relevante detalhar elementos característicos do Realismo Crítico que embasam reflexões sobre o fazer científico na área das Ciências Sociais.

O Realismo Crítico é uma abordagem filosófica desenvolvida a partir dos princípios estudados pelo teórico Roy Bhaskar. Como afirma outro estudioso do realismo, Outhwaite (1983), o princípio central do realismo é a sua concepção de realidade. Nessa perspectiva, a realidade não se limita aos fatos empíricos observáveis, ela considera também elementos não observados diretamente, mas que podem ser verificados pelos efeitos que produzem (CALDERANO, 2008).

Esse aspecto pode ser compreendido melhor a partir da estratificação epistemológica da realidade. Para Outhwaite (1983), o realismo apresenta uma diferenciação entre três domínios: o *real*, o *actual* e o *empírico*. O *real* é composto por processos que geram eventos, pode ser compreendido como a essência, o elemento mais profundo, e por isso é o domínio mais abrangente. O *actual* é menos abrangente que o *real* e pode ser percebido pelo movimento, incluindo eventos que podem ou não ser observados. Neste caso, o evento pode ocorrer e não ser percebido, seja porque não havia ninguém por perto para observá-lo ou porque apresenta características que tornaram difícil sua percepção. Já o domínio *empírico* refere-se às experiências que podem ser observadas direta ou indiretamente; é tudo que pode ser percebido, verificado, e é menos abrangente que o domínio *actual*.

Os realistas entendem que a ausência de um evento não significa que tendências não estejam operando, mas pode significar que outras forças estejam agindo e neutralizando sua manifestação.

Existem estruturas não visíveis que influenciam ou até mesmo determinam a ocorrência dos eventos e que podem ser constatadas pelos efeitos que produzem (CALDERANO, 1999).

Para tornar mais evidentes os marcos que distinguem o Realismo Crítico de outras concepções relacionadas ao fazer científico nas diferentes áreas das

ciências, serão caracterizados os principais pontos do positivismo e do idealismo.

Os positivistas entendem que o fazer científico só pode ser realizado a partir do empirismo. Dessa maneira, reduzem a análise do objeto somente ao que pode ser observado e medido. Por outro lado, os idealistas focalizam a subjetividade do sujeito, seu sentimento, e acabam por desprezar a rigurosidade científica. Por vezes, suas análises ficam limitadas a descrições (OUTHWAITE, 1983).

O Realismo Crítico busca ultrapassar as limitações dessas duas perspectivas. No Realismo Crítico, o objeto de pesquisa deve ser analisado com rigor científico, mas este não se limita apenas aos fatos empíricos, deve-se investigá-los em sua complexidade, que pode ser expressa pelos domínios já citados: *real, actual e empírico*.

Para os realistas, os objetos do conhecimento não podem ser observados apenas como eventos ou como fenômenos operados por construções mentais, mas sim como estruturas que operam independentemente de serem apreendidas por nossa observação ou experiência.

No processo de produção do conhecimento deve ser considerada a dupla significação dos objetos, que pode ser expressa pelas dimensões transitivas e intransitivas. Na dimensão transitiva, é observada a dependência do objeto investigado de descobertas anteriores que fundaram as bases para o seu desenvolvimento. Na dimensão intransitiva, percebe-se que o objeto não muda em função do conhecimento anterior que se tenha dele.

Outhwaite (1983) afirma que, para os realistas, a análise das relações causais é projetada para lidar com sistemas abertos tanto ao natural quanto ao social. É uma análise explicativa, e não preditiva.

Em sua perspectiva, dizer que as estruturas sociais não são observáveis é uma falsa questão: cita como exemplo os campos magnéticos, pois o que importa é que a sua existência pode ser demonstrada pelos seus efeitos causais.

O autor cita alguns princípios realistas que julga relevantes para explicar as possíveis implicações da abordagem formulada por Roy Bhaskar para a prática da pesquisa social: a distinção entre as dimensões transitiva e a intransitiva; a estratificação da realidade; e as concepções de relações causais fundamentadas na interação de mecanismos geradores.

Os estudos realizados por Calderano (2013), a partir de Collier (1994), destacam outros princípios fundamentais do Realismo Crítico:

- Objetividade – “algo pode ser real sem parecer como tal” (CALDERANO, 2013, p. 34).
- Falibilidade – as proposições estão abertas à refutação através de conhecimentos adicionais;
- Transfenomenalidade – “ir além das aparências [...] o conhecimento deve ser sobre as estruturas subjacentes que são mais duradouras do que aquelas que são aparentes” (CALDERANO, 2013, p. 34).
- Contrafenomenalidade – “o conhecimento da estrutura profunda de algo pode não somente ir além e não apenas explicar, mas também pode contradizer as aparências” (CALDERANO, 2013, p. 34).

Outhwaite (1983) afirma que o cientista social realista normalmente procura descrever os objetos, de modo a trazer para fora a sua complexidade, isto é, na forma em que é determinado por suas relações internas e externas como o resultado de uma interação entre múltiplas tendências.

Enfatizando a importância das relações na análise da sociedade a partir da perspectiva do Realismo Crítico, Moraes (2009) entende que os indivíduos não existem enquanto singulares, mas sim enquanto indivíduos relacionados a outros indivíduos e suas relações.

A esse respeito, Bhaskar (1979, p. 51) indica que só se pode perceber a relevância social do agir individual no contexto de uma concepção “relacional” da sociedade: a noção de que a sociedade não é constituída por indivíduos, mas pelas relações entre os indivíduos e pelas relações entre estas relações (MORAES, 2009, p. 600).

Em um trabalho científico construído a partir da perspectiva do Realismo Crítico, o cientista deve descobrir as camadas mais profundas da realidade pesquisada para compreender as estruturas geradoras do objeto investigado. Para isso, pode fazer uso de diversos instrumentos de pesquisa e análise. Como afirma Vasconcelos (1999):

Por conceber que a maioria dos fenômenos/objetos possíveis de investigação científica ocorre em sistemas abertos, o Realismo

Crítico assume a existência de diferentes formas de se produzir conhecimento da realidade. [...] Porém, é preciso que o investigador sempre tenha uma postura crítica ante os métodos de pesquisa por ele adotados na construção de suas hipóteses, modelos, teorias, buscando a adequação desses métodos aos termos ontológicos do objeto em estudo, inclusive com a preocupação de que esses métodos não “camuflem” as estruturas profundas subjacentes aos objetos investigados (VASCONCELOS, 1999, p. 436/437).

Essa característica do Realismo Crítico possibilita ao investigador superar a dicotomia qualitativa/quantitativa de pesquisa. É o seu foco de estudo que irá determinar os instrumentos de pesquisa e análise. Ao analisar a abordagem do Realismo Crítico, encontro sintonia com alguns princípios metodológicos apontados por Gatti (2001) ao investigar o uso de modelos qualitativos e quantitativos nas pesquisas em educação:

É preciso considerar que os conceitos quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si (GATTI, 2001, p. 74).

Um aspecto importante que Gatti (2001) ressalta sobre o uso de abordagens qualitativas ou quantitativas é a necessidade do conhecimento dos fundamentos filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Porém, o que se verifica em muitas pesquisas brasileiras, em ambas as metodologias de pesquisa, é a utilização amadora que demonstra pouco reconhecimento da abordagem escolhida. Uma das consequências do uso precário desses procedimentos é a pouca relevância dos resultados encontrados. Uma pesquisa que seja considerada uma investigação científica deve transcender “*pelo método não só o senso comum como as racionalizações primárias*” (GATTI, 2001, p. 76).

Na perspectiva do Realismo Crítico, é importante que a pesquisa científica possa descobrir por meio de seus instrumentos os mecanismos visíveis e invisíveis que estão presentes na realidade investigada.

Estudar a formação dos professores na escola em tempo integral na

perspectiva teórica do Realismo Crítico significa buscar entender o fenômeno para além dos dados empíricos encontrados. Para tanto, faz-se necessário especificar quais são as propriedades internas que serão objeto de análise da escola de tempo integral.

Procurei delimitar as propriedades da escola de tempo integral em dimensões. A primeira dimensão se refere à formação dos professores. Optei por realizar reflexões em torno da formação continuada, devido à centralidade que esta ocupa atualmente no processo de profissionalização docente e à relevância da escola como referência para a formação.

A segunda dimensão que pretendo compreender no âmbito do tempo integral é o trabalho docente. Como afirmado anteriormente, as dimensões *trabalho* e *formação*, embora estejam em campos diferentes na proposta, possuem, em sua constituição, faces que se entrecruzam.

A partir das dimensões elencadas, percebo três subdimensões que são essenciais ao trabalho de análise: a política, a pedagógica e a histórica, que estão envolvidas no processo. São exemplos de subdimensão política os direitos, o financiamento/programas e a gestão pública, e da subdimensão pedagógica posso citar as propostas curriculares, a organização dos tempos e espaços cotidianos e as práticas educativas. Em relação à subdimensão histórica, entendo que ela está presente nas ideias e concepções de educação de tempo integral que foram desenvolvidas na educação brasileira e no sistema municipal de ensino, por meio de políticas públicas e ações de formação desenvolvidas ao longo do tempo que são significativas para o diagnóstico da situação da educação integral no município atualmente.

O desenho metodológico que será apresentado a seguir busca alcançar os objetivos deste estudo que foram apresentados anteriormente. Para organizar didaticamente o trabalho, redimensionei o desenho metodológico e apresento uma parte da pesquisa destacando a dimensão *da formação ao trabalho* e, em seguida, apresentarei a dimensão *do trabalho à formação*. A denominação diferenciada para essas duas etapas da pesquisa possibilita o entendimento de que o foco de análise na primeira parte do estudo será iniciada na ação de formação e, no segundo momento, o aspecto central será iniciado no trabalho escolar. O desenho geral pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Desenho metodológico da pesquisa

<b>DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>			
<b>Da formação ao trabalho</b>	<b>Projeto/formação</b>	<b>Materiais</b>	<b>Análise</b>
	Tempos na Escola	Listas de participantes	Análise e identificação de egressos
		Materiais da formação	Análise
		Relatório final	Análise
	Educação Integral e Integrada	Listas de participantes	Análise e identificação de egressos
		Materiais da formação	Análise
Relatório final		Análise	
<b>Do trabalho à formação</b>	<b>Escolas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Análise de dados</b>
	Escola Ômega	Aplicação de questionário	Categorização e construção de matriz no SPSS
		Realização de entrevista	Leitura e identificação da ideia central
	Escola Delta	Aplicação de questionário	Categorização e construção de matriz no SPSS
		Realização de entrevista	Leitura e identificação da ideia central
	Escola Sigma	Aplicação de questionário	Categorização e construção de matriz no SPSS
Realização de entrevista		Leitura e identificação da ideia central	

Fonte: Elaborado pela autora.

Convém enfatizar que a separação apresentada foi somente para organizar o trabalho de pesquisa de campo. As análises que serão apresentadas levam em consideração o conjunto dos dados pesquisados. O detalhamento desse quadro será explicitado nos próximos itens.

### **Desenho metodológico – Da formação ao trabalho**

Optei pela denominação “da formação ao trabalho” por entender que as análises, neste momento, focarão os procedimentos de pesquisa relacionados diretamente aos processos formativos: o projeto de extensão Tempos na Escola e o curso Educação Integral e Integrada. Entretanto, em vários momentos, essas ações se relacionarão ao trabalho da escola e dos professores, em um movimento contínuo.

Inicialmente, identifiquei os participantes egressos dos processos

formativos sobre o tempo integral através da análise de documentos.

No projeto de extensão Tempos na Escola, fiz contato pessoalmente e por *e-mail* com a coordenadora do mesmo e obtive a lista de pessoas que foram certificadas pela participação no projeto de extensão, com a carga horária realizada por cada uma e o ano de participação. A coordenadora me entregou diversos materiais trabalhados no período de realização da formação, tais como: textos e atividades trabalhados nas formações; atas dos encontros realizados; cronograma da formação; organização curricular e Projeto Político Pedagógico de algumas escolas. Ela me encaminhou também o Relatório Final do projeto Tempos na Escola, que foi entregue à Secretaria de Educação ao final de seu desenvolvimento.

Encaminhei a lista de participantes para o Departamento de Planejamento, Pessoas e Informações, na Secretaria de Educação<sup>3</sup>, solicitando a localização dessas pessoas nas escolas da rede municipal. A partir dessas informações e dos objetivos da pesquisa, selecionei as escolas que participariam do estudo. No item 1.4.2 serão detalhados os critérios de seleção.

Ao lado do trabalho com a lista dos participantes, realizei um levantamento dos materiais das escolas participantes da pesquisa e utilizei-o na análise do contexto da escola e da formação.

O processo formativo Educação Integral e Integrada foi um curso realizado na modalidade a distância. Para obter dados do curso, fui ao Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à prefeitura, e consegui, com a Supervisora do Polo UAB, a lista dos participantes certificados, com os dados do município e da escola a que pertenciam. Ela também me entregou um exemplar dos cadernos de estudo utilizados nos diversos módulos do curso. A partir da lista de participantes, procurei identificar o nome dos professores que pertenciam às escolas da rede municipal. Em seguida, procurei localizar, através de consulta na Secretaria de Educação, as escolas em que esses cursistas lecionavam à época da pesquisa.

<sup>3</sup> Para realizar a pesquisa na Secretaria de Educação e nas escolas, encaminhei o projeto deste estudo junto com uma solicitação de pesquisa para o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), da Secretaria de Educação. Somente após receber a autorização foi que dei início aos procedimentos de pesquisa descritos.

Em relação aos Cadernos de Estudo, realizei uma leitura para fazer o levantamento dos temas tratados por cada caderno utilizado nos módulos. Além dos exemplares impressos, obtive no *site* do TEIA os exemplares *on-line* para consulta.

Com o objetivo de conseguir mais dados sobre o curso, entrei em contato por *e-mail* com o núcleo TEIA e recebi alguns *links* para acesso a relatórios sobre a formação. No material disponibilizado, não havia um relatório específico sobre a formação realizada, mas informações gerais sobre ações em outros municípios.

### **Desenho metodológico – Do trabalho à formação**

Escolhi a denominação “do trabalho à formação” por centrar nessa etapa os procedimentos de pesquisa desenvolvidos junto ao trabalho na escola de tempo integral. Muitos elementos nesse conjunto também se relacionarão à formação, fato que reforça a ideia de um movimento cíclico entre trabalho e formação.

Os procedimentos de pesquisa dessa etapa se iniciaram com a ida às escolas para a obtenção de depoimentos de egressos e não egressos dos processos formativos através da aplicação de questionário e realização de entrevista de aprofundamento.

A escolha das escolas participantes da pesquisa atendeu aos seguintes critérios: participar do Mais Educação e possuir pelo menos um profissional da educação que participou do projeto de extensão Tempos na Escola ou da formação Educação Integral e Integrada. Como a rede municipal já desenvolvia o tempo integral no período anterior ao Programa Mais Educação, através do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral, optei inicialmente por escolher três escolas com essa característica e uma escola que iniciou o tempo integral apenas a partir do Mais Educação. Acabei modificando esse número devido a dificuldades no agendamento das visitas com uma das escolas e, assim, fiquei com a amostra de duas escolas que já possuíam o tempo integral e uma que entrou no tempo integral com o Mais Educação.

A partir da seleção das escolas, encaminhei *e-mail* para a direção de cada uma, explicando os objetivos da pesquisa e os passos da metodologia que desenvolveria no local. Após o recebimento de resposta da escola aceitando

participar da pesquisa, entrei em contato por telefone para realizar o agendamento da primeira visita, que tinha por objetivo apresentar os objetivos da pesquisa a todos os profissionais da educação e convidá-los para participar do trabalho.

A primeira escola que consegui visitar foi a Ômega<sup>4</sup>, que convidou-me para participar da reunião pedagógica. A reunião pedagógica é realizada mensalmente nas escolas da rede municipal, possui duração de 4 horas, é remunerada e tem o objetivo de “planejar e avaliar o processo educacional” (Decreto 8985/06, JUIZ DE FORA). Após a coordenadora da escola iniciar a reunião, o diretor me apresentou e expôs os objetivos e os instrumentos metodológicos que utilizaria para a pesquisa. Expliquei que entregaria um questionário<sup>5</sup> para aqueles que se dispusessem a participar do estudo e disse que não haveria respostas certas ou erradas, o importante era a opinião deles sobre as questões. Os presentes ouviram e não realizaram perguntas. O diretor sugeriu que eu distribuísse os questionários, mas ressaltou que a resposta seria entregue por eles em outro dia, pois a pauta da reunião estava grande e não haveria tempo para que eles respondessem ao questionário naquele momento. Dessa forma, realizei o agendamento para buscar os questionários respondidos na semana seguinte.

A escola Delta foi a segunda escola em que fui apresentar a pesquisa. O momento sugerido também foi a reunião pedagógica do grupo. Após a fala da direção me apresentando aos profissionais, realizei os mesmos procedimentos feitos na escola Ômega e agendei a semana seguinte para buscar os questionários. A diferença maior nessa escola foi a posição da direção, que, ao me apresentar, ressaltou a importância da pesquisa para o tempo integral e para a escola de forma geral.

A terceira escola a ser visitada foi a escola Sigma, que também sugeriu a reunião pedagógica como momento de apresentação da pesquisa. Realizei os mesmos procedimentos das escolas Ômega e Delta, agendando para a semana seguinte a entrega dos questionários. Nessa escola, a coordenadora também ressaltou para o grupo a importância da pesquisa e da participação de todos.

<sup>4</sup> Escolhi letras do alfabeto grego para denominar as escolas participantes da pesquisa com o objetivo de garantir seu anonimato.

<sup>5</sup> O questionário encontra-se no apêndice.

Organizei o quadro abaixo para expor o número total de profissionais da educação das escolas, o número de questionários entregues nas reuniões e o total de questionários respondidos que obtive no retorno:

**Quadro 2 - Total de questionários respondidos**

<b>Escolas</b>	<b>Total de professores da escola</b>	<b>Total de questionários entregues</b>	<b>Total de questionários respondidos</b>
Escola Ômega	53	30	11
Escola Delta	46	25	9
Escola Sigma	49	28	26

Fonte: Elaborado pela autora.

O número de profissionais da educação que trabalham nas escolas é superior ao total de questionários entregues, pois disponibilizei questionários somente para os professores e outros profissionais da educação que ouviram minhas explicações sobre a pesquisa na reunião pedagógica das escolas ou individualmente, como ocorreu com uma coordenadora e dois professores da escola Delta.

Como pode ser verificado na tabela, o número de questionários respondidos da escola Sigma foi superior às demais escolas. Atribuo esse número expressivo ao acompanhamento realizado pela equipe gestora da escola Sigma. Identifiquei esse acompanhamento a partir de uma lista com o nome dos professores e a assinatura daqueles que haviam devolvido o questionário no meio dos demais instrumentos entregues.

Os questionários foram construídos com questões fechadas e abertas, divididas entre dois campos: Dados de identificação e Educação em Tempo Integral. Após seu recebimento, eles foram agrupados por escola e as respostas abertas foram digitadas em uma tabela no Word. O conteúdo dos depoimentos foi lido por mim e os elementos centrais de cada resposta, destacados em negrito. Realizei uma segunda leitura para, a partir das ideias centrais, elaborar as categorias principais de cada resposta. Em seguida, fiz um processo de refinamento das categorias, agrupando aquelas que possuíam elementos comuns ou que estivessem relacionadas a temas mais amplos. A partir desse

refinamento, revisei a categorização realizada anteriormente.

Construí dois arquivos para cada questão: o primeiro, organizado por escola e em ordem alfabética, e o segundo, agrupado por categorias, pois, como afirma Calderano (2014, p. 47), esse procedimento “permitiu visualizar a tendência de resposta mais frequente em cada questão, identificando ao mesmo tempo aquelas que se apresentam em menor número”. Numerei as categorias e, junto com os dados objetivos, organizei um mapeamento da matriz que foi construída no programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Produzi tabelas simples, tabelas de múltiplas respostas e cruzamentos com as diversas questões.

A análise inicial das respostas dos questionários suscitou-me novas questões (que serão explicitadas na análise de dados) e, por isso, houve a necessidade de realizar uma entrevista de aprofundamento com alguns dos participantes. Para compreender essas questões, optei por realizar entrevistas semiabertas, que consistem “numa série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 188).

Com o objetivo de ouvir pontos de vista variados, realizei a entrevista com os seguintes perfis de participantes: profissionais egressos das formações Tempos na Escola ou Educação Integral e Integrada e profissionais não egressos. Compreendo como não egressos os profissionais que não participaram de formação sobre o tempo integral. Além desse aspecto, considerei importante ter nesse grupo categorias de profissionais diferentes: diretor, coordenador e professor das diferentes áreas de atuação na escola. Para que as três escolas estivessem igualmente representadas, selecionei o mesmo número de participantes em cada uma.

Dessa forma, realizei as entrevistas com os participantes<sup>6</sup>: Escola Ômega – diretor, coordenador (manhã), coordenador (tarde), professor anos iniciais, professor anos finais, professor de projetos; Escola Sigma – diretor, coordenador (manhã), coordenador (tarde), professor anos iniciais e, como esta escola não

<sup>6</sup> Para expressar de forma mais objetiva o perfil dos participantes que responderam ao questionário e os que realizaram a entrevista, fiz um quadro, que se encontra no apêndice deste trabalho, com o nome fictício desses participantes – visando preservar sua identidade – com dados referentes à sua função, tempo de serviço na escola e formação.

possuía anos finais, selecionei dois professores de projetos; Escola Delta – diretor, coordenador (manhã), coordenador (tarde), professor anos iniciais, professor anos finais, professor de projetos.

Para realizar as entrevistas, conversei com a direção das escolas para saber os dias em que os profissionais trabalhavam. Com alguns eu consegui agendar pessoalmente, e com outros agendei por telefone, com a ajuda de coordenadores e diretores. O número de visitas para realizar as entrevistas variou em cada escola. Na escola Ômega, realizei quatro visitas; na escola Sigma, fiz cinco visitas; na escola Delta foram três. Como as escolas possuem uma rotina dinâmica, alguns agendamentos tiveram que ser remarcados devido a imprevistos ocorridos na escola ou em virtude de alguma situação pessoal dos profissionais.

O tempo médio das entrevistas foi de 20 minutos, variando de acordo com a característica do entrevistado, e seguiu o roteiro descrito no apêndice.

Realizei a transcrição das entrevistas e fiz uma leitura exploratória dos diversos relatos, destacando aspectos que considerei relevantes. Em seguida, reli os depoimentos e escrevi, em coluna ao lado dos relatos, as categorias que emergiram.

Para realizar uma aproximação do desenho metodológico apresentado com a abordagem do Realismo Crítico, citarei os níveis de estratificação da realidade formulada por Roy Bhaskar como parâmetro de análise: *real*, *actual* e *empírico*, tendo como foco de análise a temática aqui escolhida.

O quadro apresentado a seguir busca estabelecer uma aproximação do desenho metodológico apresentado com os níveis de estratificação do Realismo Crítico:

**Quadro 3 - Desenho metodológico e os níveis de estratificação do Realismo Crítico**

<b>Níveis</b>	<b>Desenho metodológico</b>
Real	Identificar os mecanismos geradores que estruturam os possíveis significados do trabalho e da formação docente atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação.
Actual	Compreender os significados atribuídos pelos professores ao seu trabalho e a formação na escola de tempo integral
Empírico	Descrição do conteúdo encontrado nos diversos materiais: documentos, relatório de análise de questionário, relatório de

	transcrição de entrevistas, relacionados às ações de formação, às escolas e ao trabalhos dos professores
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentarei a seguir o processo de organização do texto com as análises realizadas.

### **Organização do texto**

Para apresentar os conjuntos de análises realizadas, optei por estratificar o conjunto de aspectos teóricos e empíricos seguindo a organização que fiz a partir do levantamento bibliográfico. Por isso, considero importante explicitar o trabalho realizado nesse processo.

Realizei o levantamento bibliográfico a partir das teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Capes e de artigos que se encontram no grupo de periódicos do Portal Educ@ e Scielo.

Ao pesquisar as teses e dissertações, elegi alguns descritores que serviram de base para a busca. São eles: “políticas públicas educacionais”, “educação integral”; “formação e trabalho de professores na educação em tempo integral” e “mais educação”. O período disponibilizado para busca, no banco de teses e dissertações da Capes, ficou compreendido entre 2010 e 2014.

Optei por pesquisar o descritor “políticas públicas educacionais” para ter uma dimensão quantitativa de como o tema do presente estudo tem sido investigado dentro desse campo de trabalho acadêmico. Com esse descritor foram encontradas 163 pesquisas, sendo 19 de doutorado, 137 de mestrado acadêmico e 5 de mestrado profissional.

Ao pesquisar o descritor “educação integral”, encontrei o total de 80 registros, sendo 11 de doutorado, 56 de mestrado acadêmico e 11 do mestrado profissional. Nesse grupo, 5 pesquisas foram realizadas na UFJF, sendo uma de doutorado, uma de mestrado acadêmico e três de mestrado profissional.

Contribuindo com o levantamento realizado, considero relevante destacar o *estado da arte* realizado por Ribetto e Maurício (2009), com o tema “educação integral”, sobre teses e dissertações realizadas no período de 1988 a 2008, e que encontrou o total de 54 trabalhos.

Outro descritor que utilizei para realizar a pesquisa foi “formação e

trabalho de professores em educação de tempo integral”. Nesta busca, foram encontrados 32 trabalhos, sendo 5 de doutorado, 26 de mestrado acadêmico e 1 de mestrado profissional.

Com o descritor “Mais Educação” foram encontrados 22 trabalhos, sendo 3 de doutorado e 19 de mestrado acadêmico. Desse total, 6 estudos foram realizados em 2011 e 16 foram realizados em 2012. Foi possível observar, a partir desse levantamento quantitativo, um crescimento de estudos sobre o tema. O quadro abaixo demonstra o quantitativo de teses e dissertações encontradas:

**Quadro 4 - Teses e Dissertações – Portal Capes – 2010 a 2014**

<b>Descritores</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Artigos</b>	<b>Totais parciais</b>
Políticas públicas educacionais	19	142	105	266
Educação integral	11	69	20	100
Formação e trabalho de professores em educação de tempo integral	5	27	1	33
Mais Educação	3	19	20	42
Total	38	257	146	441

Fonte: Elaborado pela autora.

Realizei, de maneira complementar, uma busca de estudos de mestrado e doutorado em *sites* que tratavam especificamente do tema “educação integral”. Com esse perfil, encontrei o portal TEIA<sup>7</sup> – Territórios, Educação Integral e Cidadania – criado em 2008 pela Faculdade de Educação da UFMG, e o portal Educação Integral<sup>8</sup>, criado pelo governo federal em 2014.

No portal TEIA, foram observadas 56 pesquisas, sendo 12 teses e 44 dissertações, realizadas no período de 2003 a 2013. No Portal da Educação Integral, foram disponibilizadas 8 pesquisas desenvolvidas entre 2009 a 2013, sendo 5 teses e 3 dissertações. Ao final desse levantamento, encontrei 36 teses e 162 dissertações que se relacionavam ao tema educação integral.

Após terminar o levantamento, refinei a pesquisa da seguinte forma: listei

7 TEIA – <http://teiaufmg.com.br>

8 Portal da Educação Integral – <http://educacaointegral.org.br>

todos os trabalhos encontrados, retirei aqueles que se repetiam e levantei todos os resumos dos estudos que ficaram. Através da leitura dos resumos, identifiquei a ideia central do trabalho e excluí aqueles, que no meu entendimento, não contribuiriam com o estudo desenvolvido nessa pesquisa. Observei que os trabalhos selecionados e vi que poderiam ser agrupados em três eixos que julguei mais articulados aos objetivos deste estudo:

- 1) Implementação de programas de tempo integral;
- 2) Formação docente na educação em tempo integral;
- 3) Trabalho/prática docente na educação em tempo integral.

**Quadro 5 - Total de estudos por eixo de análise**

<b>Eixos</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>
1) Implementação de programas de tempo integral	3	16
2) Formação docente na educação em tempo integral	2	1
3) Trabalho/prática docente na educação em tempo integral	2	14
Total	7	30

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram encontrados, após o processo de refinamento dos estudos, 7 teses e 30 dissertações. Esses estudos serão apresentados no decorrer dos capítulos.

A partir do agrupamento encontrado no levantamento bibliográfico, organizei o texto de forma a apresentar, no primeiro capítulo, a implementação dos programas de tempo integral. Esse capítulo buscará trazer as dimensões históricas, políticas e pedagógicas envolvidas na discussão da educação integral e da escola de tempo integral. Abordará também os programas de tempo integral desenvolvidos no município de Juiz de Fora e os estudos desenvolvidos nesse tema.

No segundo capítulo, apresentarei os dados das escolas participantes da pesquisa, pois as análises que serão apresentadas no decorrer do estudo terão como referência as escolas pesquisadas.

No terceiro capítulo, discutirei a formação docente na escola de tempo integral. Inicialmente, buscarei trazer a discussão atual sobre a formação continuada para, depois, entender como ela tem ocorrido em relação às escolas de tempo integral. Serão apresentados os processos formativos desenvolvidos na rede municipal de Juiz de Fora e discutirei os significados atribuídos pelos professores a essas formações.

O quarto capítulo discutirá o trabalho docente na escola de tempo integral. Será apresentada uma discussão teórica sobre o tema para, em seguida, analisar os significados atribuídos pelos professores sobre essa questão.

Finalizarei a tese apresentando as considerações finais.

## 1 IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE TEMPO INTEGRAL

Antes de iniciar a discussão sobre os programas de tempo integral, julgo relevante discutir o termo educação integral, pois muitas vezes ele é citado nas orientações de programas, como o do Mais Educação. Nesses materiais, são feitas referências aos Pioneiros da Educação Nova, cujo Manifesto, escrito em 1932, reivindicava uma renovação no cenário educacional brasileiro. Também são destacados os teóricos Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que idealizaram e construíram escolas que trabalhavam com a perspectiva da educação integral (BRASIL, 2011).

### 1.1 Um breve histórico

Anísio Teixeira, inspirado pelos ideais do filósofo John Dewey, preconizava que a escola, a sociedade e o progresso científico estão em constante movimento nos ambientes democráticos. E, por isso,

[...] a escola jamais iria tornar-se uma agência de "fornecimento de crenças, ideais e conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores", mas seria, sim, um instrumento de permanente "inquérito e reconstrução social", nem à mercê das ciências, nem do estado atual da sociedade, uma vez que as "transformações econômicas e industriais do mundo e as conquistas científicas" conduzem obrigatoriamente à incessante revisão da ordem social (CUNHA, 2001, p. 90).

Além de observar o dinamismo da sociedade, Anísio Teixeira foi um grande crítico do sistema escolar brasileiro. Em sua visão, "as escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita" (TEIXEIRA, 1994, p. 55). Assim, entendia que a educação preparava alguns indivíduos para uma vida privilegiada e que a escola comum, para todos, nunca chegou efetivamente a se concretizar.

Quando o sistema educacional inicia sua democratização, nas décadas de 1920 e 1930, ampliando o acesso do povo aos bancos escolares do ensino primário, houve, no entender de Anísio, um programa que ensinou "*menos a*

*maior número de alunos*” (TEIXEIRA, 1994, p. 121). Houve redução do tempo escolar do primário e do programa que era desenvolvido, pois o objetivo agora era alfabetizar o povo brasileiro. Essas mudanças descaracterizaram a escola primária, que passou a funcionar como uma espécie de escola preparatória para as escolas médias e secundárias.

Para Anísio, a escola das classes populares precisava oferecer à criança oportunidades completas de vida, sendo mais complexa e mais difícil do que qualquer outra (Teixeira, 1994).

A partir dessa compreensão, Anísio projetou a construção dos Centros de Educação Primária, cujo primeiro representante foi o Centro Carneiro Ribeiro, construído em Salvador, Bahia, no ano de 1950.

Nesse centro, o dia escolar compreendia dois períodos: um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades sociais e culturais (Teixeira, 1994). O horário das atividades era de 7h30 às 16h30. Sua construção se assemelhava a uma “universidade infantil”, sendo quatro prédios para mil alunos cada, que se denominavam escolas-classe, e um prédio com capacidade para quatro mil alunos, chamado de escola-parque.

A concepção filosófica da escola visava “oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de ‘preparação’ e ‘execução’, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1994, p. 163).

Na análise da Assmar (2001), uma marca relevante no funcionamento do Centro Carneiro Ribeiro era a inexistência da reprovação. A organização dos alunos era por meio de grupos formados a partir de anos de escolaridade. A qualidade do processo pedagógico era o aspecto central dentro da organização escolar. Cavaliere(2000) faz uma análise dessa experiência e entende que:

[...] o ideário escolanovista aparece claramente na inexistência de um programa único a determinar promoções e reprovações, no estudo dirigido, na busca da autonomia de aprendizagem, nos “centro de interesse”, na seleção de conteúdos que tenham significado para a vida do aluno, na substituição das aulas teóricas pela prática de atividades em grupo e pesquisa, nas excursões (CAVALIERE 2000, p. 5).

O Centro Carneiro Ribeiro não propôs apenas uma estrutura física e organizacional diferenciada para os padrões da época; havia, como se pode

perceber na citação acima, uma organização pedagógica totalmente diferenciada.

O estudo de Eboli (1969) sobre o Centro Carneiro Ribeiro destaca, entre outros pontos, os objetivos do centro:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros (EBOLI, 1969, p. 20).

Ao observar os objetivos do centro, verifica-se a ênfase na integração com a comunidade através das atividades escolares, a consciência sobre os direitos e deveres e o desenvolvimento de características como autonomia, responsabilidade e cooperação. Considero importante ressaltar que não há referências aos conteúdos ou à aprendizagem, parece que esses elementos estão inseridos nesses pontos. O foco do trabalho parece ser o desenvolvimento individual e social dos alunos.

Outro aspecto que considero importante destacar no estudo de Eboli (1969) é o trabalho do Setor de Currículo e Supervisão do Centro. Em entrevista com a responsável pelo setor, observa-se como organizavam o trabalho:

Nosso trabalho, meu e da minha equipe, pretende experimentar, em cada classe, meios de levá-la a uma aprendizagem real; mudar as práticas de ensino gradualmente, e depois de bem seguras do novo processo que experimentamos, incorporar em nosso padrão de ensino cada nova ideia que tenhamos testado com sucesso; enfim, procurar avaliar, continuamente, os meios usados e os resultados obtidos no ensino. (EBOLI, 1969, p. 27)

Havia uma espécie de laboratório de práticas que eram criadas e experimentadas para depois serem utilizadas por seus profissionais. Essa ação, no meu entendimento, possibilita ao professor uma maior autonomia no trabalho que desenvolve e traz a pesquisa para o centro do trabalho docente.

A experiência educacional desenvolvida por Anísio Teixeira com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ganhou projeção internacional, sendo

visitada por pesquisadores e estudiosos em educação (Almeida, 2001). Mesmo com esse reconhecimento, o projeto de Anísio sofreu críticas de jornais da época, devido ao volume de recursos gastos no empreendimento e ao estado precário em que se encontravam outras escolas públicas da região de Salvador.

Na década de 1980, Darcy Ribeiro, inspirado nas características da escola criada por Anísio Teixeira, desenvolveu o projeto dos CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública – escolas projetadas por Oscar Niemeyer que visavam desenvolver o trabalho da “Escola Integral em Tempo Integral” (BRASIL, 2011). Mas, na perspectiva de Cavaliere (2011), apesar dos CIEPs apresentarem também diversos aspectos do ideário escolanovista, estes se encontravam envolvidos em outras perspectivas que estavam presentes no período de tempo que separam as duas ações.

Darcy Ribeiro conheceu Anísio Teixeira em uma palestra de Darcy sobre a vida social dos índios e, ao conversarem, logo encontraram afinidades de pensamento sobre a educação pública. Quando Darcy Ribeiro foi eleito vice-governador do estado do Rio de Janeiro, em 1982, criou um projeto educacional que procurava concretizar o ideal de escola em tempo integral iniciado por Anísio em Salvador, o CIEPs (CHAGAS et al, 2012).

De acordo com Ribeiro (1995), a concepção pedagógica que orientava a ação nos CIEPs era “assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada” (RIBEIRO, 1995, p. 19). A partir desse pressuposto, Darcy afirma que essas disciplinas deveriam ocupar mais que o dobro do tempo de duração de outras disciplinas. Sem essa base, o aluno estaria sujeito à marginalidade e à delinquência.

Ribeiro (1995) também afirma que os CIEPs atendem a três requisitos básicos de uma escola popular eficaz: espaço para convivência, tempo indispensável, igual ao da jornada de trabalho dos pais, e capacitação do magistério.

Ao ler algumas das proposições que norteavam uma política pública como a dos CIEPs, visualizo a idealização do trabalho, mas a implementação da política revela outros pontos que auxiliam a compreensão do seu significado. Machado (2002), ao relatar sua experiência de trabalhar em um dos CIEPs, aborda questões muito relevantes desse trabalho.

O primeiro aspecto se refere à seleção de profissionais para o trabalho nos CIEPs. Os professores aprovados em concurso público foram convidados a participar de uma avaliação opcional para compor o quadro dos CIEPs. Mas esse não foi o único critério de seleção do grupo; logo foi realizada uma “requisição de professores” que permitia que qualquer professor (concursado ou não) pudesse ser requisitado para trabalhar nas instituições. Essa norma mexeu com os quadros já existentes nas demais escolas, pois muitos professores da rede, por diversos motivos, optaram pelo trabalho nos CIEPs. Esse fato gerou problemas, como: uma animosidade entre as direções das escolas regulares e as de tempo integral; um grande poder dos diretores dos CIEPs que, devido à questão da “requisição de professores”, podia utilizá-lo para controlar o grupo; envolvimento de pessoas que não tinham compromisso com a proposta de tempo integral, que estavam na escola somente por ter alguma vantagem pessoal (MACHADO, 2012).

O segundo ponto enfatizado foi a forma de “escolha” dos alunos para estudar nos CIEPs. Como essas instituições foram criadas para ser uma referência de educação para os mais desfavorecidos economicamente, os alunos com mais “dificuldades” foram encaminhados para o CIEP. No primeiro ano de funcionamento, havia 17 turmas de analfabetos, em sua grande maioria, com mais de 10 anos de idade. “E nós, de um modo geral, filhos da classe média, jovens com pouca experiência, despreparados para essa realidade, sofríamos, buscávamos saídas, nos sentíamos encurralados” (MACHADO, 2012, p. 215).

O terceiro ponto foi a relação com a comunidade. Como o CIEP deveria funcionar também como um espaço cultural e de lazer pela comunidade, houve dificuldade na organização dessa utilização. Comunidade e escola, em vez de estarem trabalhando juntas, dividiam o mesmo espaço com objetivos diferentes (MACHADO, 2012).

Esses foram alguns desafios observados no início do trabalho de um dos CIEPs do Rio de Janeiro. Machado (2012) também aponta os ganhos da implantação dessa política. Entre os professores, a formação em serviço, que valorizou o professor leitor, pesquisador e avaliador da sua prática, foi um diferencial nessa experiência. Entre os alunos e a comunidade, o funcionamento da biblioteca no bairro, o acesso ao conhecimento, à cultura e o resgate de sua identidade e autoestima foram os principais aspectos desse trabalho.

Mas apenas os relatos dessas experiências não são suficientes para abarcar toda a discussão que envolve a educação integral. Nesse sentido, serão utilizados estudos que discutem as matrizes ideológicas que fundamentam a concepção de educação integral.

Para Coelho (2009), a educação integral está relacionada a uma *concepção ampliada* de educação, que na história da humanidade poderia ser representada pela *Paideia* grega. Nessa perspectiva, há uma espécie de igualdade entre as diversas áreas que fazem parte da formação, estejam elas relacionadas aos aspectos físicos, intelectuais, éticos, entre outros. Para a autora:

[...] esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social [...] (COELHO, 2009, p. 85).

No século XVIII, com a Revolução Francesa, alguns dos pressupostos verificados na *Paideia* retornam à discussão, com “a perspectiva jacobina de formação do homem completo” (COELHO, 2009, p. 86). Essa experiência também enfatizou a escola como uma instituição pública de ensino e um local privilegiado para o trabalho educativo.

Outros pensadores que defendiam os ideais da educação integral estão relacionados ao movimento anarquista, como Bakunin e Proudhon, que “estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir” (COELHO, 2009, p. 86). Os pensadores anarquistas trazem para a educação integral os ideais críticos-emancipatórios.

Partindo dos pressupostos anarquistas, Paul Robin busca traduzi-los em ações escolares na instituição que dirigia. Planejou, desta forma, práticas que buscavam aproximar atividades manuais e perceptivas com as mais variadas formas de comunicação e de linguagem. Também valorizava a saúde física dos alunos e a instrução profissional (COELHO, 2009).

Esse caráter emancipador discutido na proposição anarquista não

caracteriza as demais correntes que desenvolveram experiências com educação integral. Como exemplo, Coelho (2009) afirma que, no Brasil dos anos 1930 e 1950, diversas correntes defendiam a educação integral, mas com concepções político-sociais e teórico-metodológicas diferentes.

Havia o grupo católico, que previa uma educação integral alicerçada em pressupostos intelectuais, ético-religiosos e uma disciplina rigorosa. Outro grupo, os integralistas, representados por Plínio Salgado, defendia a espiritualidade, o nacionalismo físico e a disciplina como fundamentos da educação integral. Ao lado destes, havia os anarquistas que, como já comentado, valorizavam a liberdade e autonomia humanas. E um dos expoentes mais conhecidos, Anísio Teixeira, representava a corrente liberal e defendia uma formação completa a ser realizada em instituições públicas, calcada em bases que visava “a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal” (COELHO, 2009, p. 89).

Para Coelho (2009), esse percurso histórico demonstra que as diversas proposições de educação integral apresentam como elemento norteador a formação completa do ser humano. A diferença fundamental nas diversas correntes apresentadas é a compreensão do significado de “formação completa”. Sua variação decorre das diferentes visões sociais de mundo.

Decorrente dessa constatação, a autora enfatiza a importância de as instituições públicas constituírem concepções próprias de educação integral, pois não é possível transplantar ideias de contextos históricos diferentes e que apresentam características relacionadas aos contextos originários que não podem ser reproduzidos novamente.

A análise de Coelho (2009) contribui para o presente estudo ao ressaltar a importância de o tema educação integral estar sendo discutido no cotidiano escolar. A descontinuidade histórica observada nas políticas públicas brasileiras fundamenta essa afirmação.

Com a necessidade de formulação de políticas públicas para o atendimento da LDB 9394/96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (art.34), várias experiências foram e estão sendo desenvolvidas em nível nacional por diversos municípios e estados com denominações e concepções diferenciadas: jornada ampliada, tempo

integral, turno complementar, contraturno, entre outras. (Guará,2009).

A pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvida por diversas universidades a pedido do MEC, aponta essa diversidade:

Importante evidenciar que o agrupamento das denominações das experiências de jornada escolar ampliada por aproximação semântica dá origem a duas grandes categorias: uma que fornece a noção de *integralidade* (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica *complementaridade* (ações educativas complementares, turma complementar, Segundo Tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras) ( MEC,2009, p.18, grifo do autor).

Esse contingente de nomenclaturas, se por um lado revela a diversidade de iniciativas e experiências dos municípios e estados, por outro torna confuso o entendimento das ações e concepções desenvolvidas na atualidade.

Contribuindo para a contextualização da educação integral nos atuais estudos e discussões sobre o tema, Guará(2009) a partir de pesquisa bibliográfica organizada pelo CENPEC, apresenta algumas concepções encontradas.

A perspectiva mais comum observada nos diversos estudos, é a educação integral relacionada à escola de tempo integral, ou seja, centrada na ampliação das horas de estudos. O segundo enfoque discutido destaca o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, a partir da integralidade do sujeito, buscando trabalhar os aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos. A terceira discussão de educação integral destacada, parte da articulação entre conhecimentos e disciplinas que objetivam a construção de um currículo que possibilite uma vivência mais abrangente do conhecimento. A última vertente apresentada, se caracteriza pela articulação da escola com as ações comunitárias, compondo um programa ampliado de ações no contraturno escolar (GUARÁ,2009).

O estudo desenvolvido por Cavaliere (2007) atualiza a discussão sobre as concepções de educação integral a partir de pesquisas sobre experiências realizadas em diversas partes do país. As concepções foram identificadas nos pressupostos de projetos desenvolvidos e na percepção dos profissionais da educação.

A primeira visão observada é a de cunho *assistencialista*, que entende a escola de tempo integral como um espaço para os alunos desfavorecidos socialmente, que deve suprir as deficiências de formação dos alunos e ter como mais importante a ocupação do tempo do aluno em detrimento do trabalho com o conhecimento. O termo mais utilizado nesta concepção seria o “atendimento” (CAVALIERE, 2007).

Sobre esta concepção Coelho (2014) afirma que o Estado deve acolher crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas por meio de uma política assistencial e não denominando-a como educacional. Entende que se o tempo integral se configurar dessa forma, como um grande projeto assistencial, será uma "política minimalista e simplista de educação em tempo integral"(COELHO,2014,p.56).

A concepção *autoritária* é a segunda a ser destacada no estudo. Nesta perspectiva, a escola de educação integral é um local de prevenção ao crime. Ficar “preso” na escola previne a delinquência e a violência. Destacam-se as referências a normas rígidas e preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007)

A terceira percepção identificada é a *democrática*, que vê a permanência por mais tempo na escola como um meio de garantir um melhor desempenho escolar para favorecer a emancipação do educando (CAVALIERE, 2007)

A última visão discutida é a *multissetorial*, pois entende que a educação não se limita ao espaço escolar e pode ser realizada em espaços não governamentais para favorecer o desenvolvimento de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007)

Apesar de reconhecer que uma classificação de concepções não é capaz de abarcar todas as características observadas em uma determinada política, compreende-se como relevante o levantamento realizado por Cavaliere (2007) para apontar aspectos que se destacam em diversas percepções de educação integral.

Coelho (2014) afirma que o Cenpec e a pesquisadora Guará(2009) defendem a concepção multissetorial apontada por Cavaliere(2007) e faz algumas críticas a essa perspectiva. Inicialmente destaca que defender a complementação do trabalho escolar por atividades no contraturno, "algumas vezes realizadas fora do seu espaço e por profissionais que não são professores, pode contribuir para a fragmentação e descentralização do trabalho da escola

enquanto instituição escolar"(COELHO,2014).

Outro problema apontado por Coelho (2014) é que a concepção multissetorial ao chamar a sociedade civil e a iniciativa privada para participar da política educacional, pode desresponsabilizar o Estado de suas obrigações com a escola pública. Cavaliere(2007) pondera sobre a questão afirmando que a participação de organizações da sociedade civil é desejável e pode ser enriquecedora, desde que fortaleça a instituição escolar.

Coelho(2014) ressalta também a importância das atividades desenvolvidas em outros espaços, estarem presentes no projeto político pedagógico da escola, e sendo sempre acompanhada por um professor especialmente se a atividade for ministrada por monitor ou outro profissional.

Me identifico nesse estudo, com a concepção democrática de tempo integral, apresentada por Cavaliere(2007), que entende a escola de tempo integral como "um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas"(CAVALIERE, 2007, p.1029).

Procurei nessa parte do trabalho apresentar algumas experiências de educação em tempo integral que compõem o histórico da educação nacional. Destaquei também as matrizes ideológicas que fundamentam a educação integral no mundo e busquei destacar as principais concepções que estão sendo observadas na políticas e programas desenvolvidos na atualidade.

Apresentarei a seguir as diversas políticas de educação em tempo integral que foram desenvolvidas no município de Juiz de Fora.

## **1.2 Programas de tempo integral desenvolvidos no município de Juiz de Fora**

Buscando resgatar a historicidade do processo de desenvolvimento da educação em tempo integral no município, serão apresentadas, neste capítulo, as características principais dos programas de educação em tempo integral que foram desenvolvidos a partir da década de 1990. Serão caracterizados o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica); o Programa de Escolas de Educação em Tempo Integral e o Programa Mais

Educação.

### 1.2.1 Pronaica

O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) foi criado a partir do *Projeto Minha Gente*, apresentado pelo governo federal (Fernando Collor de Melo) em 1991 como uma proposta inovadora que apontaria soluções para os problemas sociais e educacionais do Brasil (SOBRINHO e PARENTE, 1995).

O *Projeto Minha Gente* previa a construção de centros, os CIACs – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente, que realizariam o atendimento em tempo integral para creche, pré-escola e ensino fundamental. Também realizariam atendimentos na área de saúde e cuidados básicos e promoveriam a convivência comunitária e desportiva (SOBRINHO e PARENTE, 1995). De acordo com Cassan (2004), os CIACs possuíam muita semelhança com o projeto e a concepção dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, implantados no estado do Rio de Janeiro pelo governador Leonel Brizola na década de 1980.

O *Projeto Minha Gente* foi concebido originariamente pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), coordenado pelo Ministério da Criança, e posteriormente pela Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República.

Após denúncias de corrupção que culminaram com a saída do presidente Fernando Collor de Mello em 1992<sup>9</sup>, o *Projeto Minha Gente* foi extinto, assim como a secretaria que cuidava de sua execução. Dessa maneira, o Ministério da Educação e Desporto assumiu as ações que deveriam ser desenvolvidas com o Projeto Minha Gente e realizou algumas modificações em sua concepção e denominação. O projeto passou a denominar-se Pronaica – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

O Pronaica foi apresentado à sociedade como uma meta global do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, como pode ser observado na meta:

9 O presidente Fernando Collor de Mello renunciou ao seu mandato em dezembro de 1992, após uma série de acusações de corrupção. Em seu lugar, assumiu o vice-presidente Itamar Augusto Cautiero Franco, que permaneceu no cargo até janeiro de 1995.

“proporcionar atenção integral a 1,2 milhão de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Pronaica), em áreas urbanas periféricas” (BRASIL, 1993, p. 7). Essa ação significou uma retomada aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jontien, em 1990.

O Pronaica apresentava como objetivo geral:

[...] a superação dos problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero a 14 anos, garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao preparo consciente para o exercício da cidadania (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 7).

Entre as estratégias do programa para o alcance desse objetivo, destaco a construção dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). A responsabilidade para a construção dos CAICs era partilhada entre os âmbitos federal, estadual, municipal e comunidade local. Ao governo federal competia a tarefa da construção, e aos estados e/ou municípios, as despesas de recursos humanos, aquisição de terreno e manutenção.

Sobrinho e Parente (1995), pesquisadores do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, apontaram algumas considerações em um processo de avaliação do Pronaica. Dentre as questões levantadas, destaco as seguintes observações:

a) O programa apresenta a proposição de concentrar e integrar serviços básicos a crianças e adolescentes. Mas o serviço público é organizado de forma setorializada, fato que favorece a duplicação de ações e estruturas administrativas, gerando gastos para o setor educacional, fragmentação de ações e dificuldade de coordenação do programa.

b) “O programa reconhece que a educação integral pode assumir um papel catalisador e levar a uma nova concepção de escola, a escola comunitária, cujo conteúdo programático deve ser flexível, adaptável à realidade local [...]” (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 17). Este princípio desconsidera a diferença entre educação integral que seria voltado para formação do aluno enquanto ser integral (SOBRINHO e PARENTE, 1995) e educação em tempo integral que estaria relacionado à permanência dos alunos no tempo da manhã e da tarde

(SOBRINHO e PARENTE, 1995).

Outra questão se refere à flexibilização do currículo de acordo com as necessidades locais. Esse fato coloca em risco o atendimento à função básica da escola de garantir a aprendizagem dos alunos. (SOBRINHO e PARENTE, 1995).

c) A grande responsabilidade pelo sucesso do programa reside na participação da comunidade, fato que não é simples de se realizar (SOBRINHO e PARENTE, 1995).

d) Os autores consideram o programa apresenta caráter discriminador, pois concentra recursos substanciais em pequena parte da população, como crianças e adolescentes em situação de risco (SOBRINHO e PARENTE, 1995).

e) O programa desconsidera que existem instalações escolares que necessitam de melhores condições para o seu funcionamento.

f) A intensidade de desníveis regionais, o que concorre para a inviabilidade de programa de cunho nacional, como pode ser observado na tabela abaixo:

**Figura 1 - Implantação dos CAIC's por região do Brasil**

Região	P	A	EO	C	I	S	Total
Norte	3	3	3	-	-	-	<b>9</b>
Nordeste	14	18	37	24	16	-	<b>109</b>
Centro-Oeste	10	5	14	1	9	-	<b>39</b>
Sudeste	26	15	69	32	25	2	<b>169</b>
Sul	11	6	25	24	31	-	<b>97</b>
<b>Brasil</b>	<b>64</b>	<b>47</b>	<b>148</b>	<b>81</b>	<b>81</b>	<b>2</b>	<b>423</b>

Fonte: MEC/Se pespe/CAT - maio/1994

Convenções:

P=Programado (previsto, ainda não autorizado)

A=Autorizado (autorizado, obra não concluída)

EO = Em obras (avanço físico entre 1% e 99%)

S= Suspenso (obra suspensa)

C = Concluído (avanço físico 100%, ainda não inaugurado)

I= Inaugurado (concluído e inaugurado pelo MEC)

Fonte: SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 17.

Pelos dados da figura acima, entendo que foi implementado, na região Sul do país, o total de trinta e uma unidades de CAICs. Em seguida, a região Sudeste pôde contar com vinte e cinco unidades inauguradas. Depois aparece a região do Nordeste, com dezesseis, o Centro-oeste, com nove, e, por fim, nenhuma unidade na região Norte. Esses números expressam a desigualdade no total de CAICs concluídos e inaugurados por região do Brasil.

Em dezembro de 1994, foram inauguradas três unidades dos CAICs no município de Juiz de Fora. De acordo com Silva E. (2009), o projeto inicial previa o atendimento às crianças e adolescentes de maneira integral em relação aos serviços de educação, saúde, esporte, lazer e cultura, mas essas ações não se efetivaram. Apesar de existir o espaço físico para a realização dessas atividades, o alto custo de sua manutenção e a necessidade de um maior número de vagas nas salas regulares inviabilizaram o atendimento da forma prevista. Os espaços destinados à saúde, proteção e educação para o trabalho foram adaptados para abrigar salas de aula.

Algumas ações relacionadas ao esporte, artesanato e informática foram implementadas através de projetos que visavam atender alunos e comunidade. A participação dos alunos nos projetos era opcional, havia poucas vagas e algumas eram destinadas à comunidade. Dessa forma, pode-se afirmar que, apesar de a proposta original apresentar os CAICs como uma iniciativa de educação integral, na prática, seu funcionamento se restringiu ao oferecimento de projetos esparsos, não podendo ser caracterizado como uma experiência de educação em tempo integral (SILVA E., 2009).

Como pode ser observado, o Pronaica não se desenvolveu como escola de tempo integral no município de Juiz de Fora. Dessa forma, com o objetivo de atender ao artigo 34 da LDBEN 9.394/96, que previa a ampliação gradativa da jornada escolar, foi desenvolvido no município o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral.

### **1.2.2 Programa Escolas de Educação em Tempo Integral**

O Programa Escolas de Educação em Tempo Integral (PEETI<sup>10</sup>) foi uma iniciativa do poder executivo do município campo de estudo e visava atender às orientações legais expressas nas legislações federais e no Plano Decenal de Educação Municipal, regulamentado pela Lei nº 11.145/2006 (JUIZ DE FORA, 2006), que apresentava entre suas metas:

Ampliar, gradativamente, o horário de atendimento nas escolas da rede pública, respeitando a carga horária do professor, garantindo profissionais especializados e condições adequadas para o desenvolvimento das atividades extracurriculares, como: oficinas literárias, artísticas, esportivas, tecnológicas e outras, até 2015. (JUIZ DE FORA, 2006, p. 58)

Implantado no município campo de estudo em 2006, o programa foi desenvolvido inicialmente em quatro escolas da rede, sendo duas de educação infantil e duas que atendiam também ao ensino fundamental.

Apesar de já estar em funcionamento, o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral só foi regulamentado pela Lei nº 11.669/2008 (JUIZ DE FORA, 2008). O texto da lei apresentava os objetivos do programa, os critérios de participação das escolas de educação infantil e ensino fundamental, as condições para a progressiva ampliação do programa, o horário de funcionamento das escolas e a garantia de desenvolvimento do programa nas escolas onde ele já havia sido instituído, independentemente de mudanças na legislação (JUIZ DE FORA, 2008).

A Lei municipal nº 11.669/2008 (JUIZ DE FORA, 2008) também cita o nome das quatro escolas nas quais o programa já estava em funcionamento, além de mais duas escolas: uma que havia entrado no programa em 2008 e outra que ainda seria construída. De acordo com Mattos (2012), a implantação do Programa Escolas de Tempo Integral foi encerrada na quinta escola, não sendo estendido nem mesmo para a escola que havia constado na lei.

Um aspecto importante a ser ressaltado nesse contexto se refere à produção textual de orientação para as ações dessa proposta de tempo integral. Como pode ser observado, os textos legais de orientação dessa política foram

<sup>10</sup> A sigla PEETI será utilizada nesse estudo para se referir ao Programa Escolas de Educação em Tempo Integral.

produzidos após dois anos de sua implementação nas escolas. Na análise de Henriques (2010), “sem uma proposta de produção de um texto político produzido anteriormente que viesse a contribuir com a execução da proposta no cenário escolar, o funcionamento do programa acabou sendo caracterizado por um vazio pedagógico” (HENRIQUES, 2010, p. 44).

Outro material produzido no mesmo ano da Lei 11.669/2008 foi o “Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral”, fruto de uma parceria realizada entre a Secretaria de Educação e o Grupo Tempos<sup>11</sup> da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A partir do relato de Mattos (2012), entendo que a inserção do *Grupo Tempos* neste trabalho foi influenciada por uma conversa que ela teve com a coordenadora do grupo, diante da insegurança que sentiu ao lecionar em uma das escolas que faziam parte do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral. Essa conversa originou o projeto de parceria entre o *Grupo Tempos*, a Secretaria de Educação e as cinco escolas que faziam parte do programa.

Essa parceria foi consolidada pelo projeto *Tempos na Escola*, que contou com o financiamento do CNPQ e da FAPEMIG e desenvolveu diversas ações de formação, de “caráter interativo-reflexivo onde formador e formandos são colaboradores” (MATTOS, 2012, p. 51). Parte das reflexões realizadas nessas ações de formação foi expressa no documento citado anteriormente, “Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral”, finalizado em 2008.

O trabalho resultante da parceria entre a Secretaria de Educação e o *Grupo Tempos* da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi desenvolvido até 2009, quando a nova administração que assumiu o executivo municipal, segundo Mattos (2012), optou por não realizar investimentos no Programa Escolas de Educação em Tempo Integral, pois necessitava ampliar a oferta de educação infantil no município. Nesse mesmo ano, a prefeitura assinou o convênio com o Ministério da Educação (MEC), aderindo ao Programa Mais Educação.

11 O Grupo Tempos faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Luciana Pacheco Marques e foi criado em agosto de 2006.

### 1.2.3 O Programa Mais Educação

O *Programa Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de abril de 2007 e pelo Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010 e tem por objetivo “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2013).

De acordo com as orientações oficiais do Ministério da Educação (MEC), o desenvolvimento do programa faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado pelo órgão gestor como um plano executivo que apresenta os elementos norteadores dos programas que serão desenvolvidos a partir de 2007 no setor educacional (BRASIL, 2011).

As ações do *Programa Mais Educação* começaram a ser implementadas no ano de 2008 em 55 municípios e 25 estados da federação. O programa utilizou como critério de prioridade o atendimento às escolas de ensino fundamental que apresentavam baixo Ideb em seu primeiro ano de vigência, com a totalização de 1.380 unidades escolares. Em 2009, o programa foi ampliado para 5 mil escolas; em 2010, ampliou-se para 10 mil escolas; e em 2011, para 16 mil escolas (BRASIL, 2011).

O *Programa Mais Educação* é considerado “uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2013, p. 4). Essa estratégia será detalhada para permitir entender as diretrizes e o funcionamento do programa nas escolas.

Para discutir as principais características do *Programa Mais Educação*, foram observadas as publicações disponibilizadas no *site* do MEC. Julguei pertinente apresentar um quadro que construí sobre os principais temas discutidos nessas publicações:

**Quadro 6 - Temas das publicações (MEC) do Programa Mais Educação**

TEMAS	QUANTIDADE
Publicações que discutem o tema educação integral	4
Estudos sobre o desenvolvimento do Programa Mais Educação	2
Materiais de áreas específicas do programa: Educação patrimonial, Museus de Ciência	4
Manuais de orientação	1
Estudos que apontam linhas norteadoras do Programa Mais Educação	6
TOTAL	17

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta às publicações disponíveis no *site* do MEC.

Em relação aos temas propostos, observei que a maior parte das publicações se refere a linhas norteadoras do programa: Bairro-escola, Gestão Intersetorial no território; Muitos lugares para aprender; Redes de Saberes; Mais Educação Redes de Aprendizagem; Escola que Protege. Na sequência, encontrei materiais que discutem a educação integral e os que abordam aspectos mais detalhados do programa.

Três publicações se destacam na totalidade dos materiais por serem apresentados como uma trilogia, que objetiva contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. A trilogia é composta pelos cadernos: I. Gestão Intersetorial no território – II. Educação Integral – III. Rede de Saberes Mais Educação. Verifiquei que o texto apresentado no Caderno II. Educação Integral foi construído por representantes de várias entidades nacionais:

[...] gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, de universidades e de Organizações não Governamentais comprometidas com a educação. (BRASIL, 2009, p. 10/11)

A representatividade dos vários setores envolvidos com a educação e a sociedade em geral demonstra a importância do programa na política educacional. Esse caderno é apresentado como uma referência para o debate

nacional sobre educação integral.

Além dos materiais publicados, encontrei no *site* do MEC quarenta e cinco videoconferências que têm por objetivo trazer, para as diversas instituições, orientações sobre o Programa Mais Educação.

Realizei também um levantamento sobre as instituições que se responsabilizam pela produção das publicações apresentadas, que pode ser observado no quadro abaixo:

**Quadro 7 - Instituições responsáveis pela elaboração das publicações (MEC) do Programa Mais Educação**

<b>Instituições responsáveis pelos materiais</b>	<b>Quantidade</b>
MEC (Org. Jaqueline Moll)	5
CENPEC – Itaú Social – Unicef	3
Associação Cidade Escola Aprendiz (Unicef)	1
MEC – UNESCO	1
MEC – Ministério da Cultura – Iphan	3
Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência – UFRJ	1
MEC (UFPR – UFMG – UNIRIO – UFRJ – UNB – UERJ)	2
UNICEF	1
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os materiais publicados no *site* foram produzidos no período de 2003 a 2013. Das dezessete publicações, cinco foram realizadas pelo MEC e organizadas por Jaqueline Moll, que ocupou, de 2011 a 2013, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Seis publicações foram realizadas em parceria do MEC com outras instituições e seis foram realizadas por outras organizações.

Uma instituição que se destaca com três publicações é o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. O CENPEC é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e suas ações apresentam como foco as políticas de assistência social direcionadas à educação. Silva B. (2013) entende o CENPEC como um braço do Banco Itaú que, em parceria com organismos multilaterais, defende uma política de ampliação de jornada escolar focalizada, ou seja, centrada em grupos específicos (como os desfavorecidos economicamente), mas que não contribui para mudar efetivamente as situações de exclusão produzidas pela escola pública.

Para o pesquisador, como a instituição tem o caráter assistencialista, “é

possível dizer que ela se alimenta do processo de exclusão existente, afinal, ela atua diretamente junto ao governo federal nas discussões que se referem às classes sociais desfavorecidas que frequentam a escola pública” (SILVA B., 2013, p. 96).

Outra instituição que apresenta materiais no grupo disponibilizado pelo MEC é a Associação Cidade Escola Aprendiz, associação nascida pela iniciativa do jornalista Gilberto Dimenstein. Essa associação desenvolveu um projeto na Vila Madalena, em São Paulo, baseado na perspectiva de uma escola a céu aberto, que consistiria no desenvolvimento de diversas atividades educacionais em diversos pontos do bairro. Essa experiência foi reconhecida pela UNICEF, em 2004, como possível de ser aplicada a outras realidades.

Para Silva B. (2013), a formulação desenvolvida pela Associação Cidade Escola Aprendiz não valoriza a escola pública:

Esse formato baseado em parcerias proposto pelo Bairro-escola não significa a quebra do monopólio da escola em relação às atividades educacionais, já que é esta instituição que confere legitimidade para elas. Nos parece que essa prática demonstra muito mais um desapego pela instituição escolar do que uma preocupação com o seu desenvolvimento. (SILVA B., 2013, p. 110)

Esse apontamento é relevante a compreensão de aspectos que são questionados nos programas de tempo integral.

Buscando compreender com um detalhamento maior as ações propostas no Programa Mais Educação, consultei algumas publicações do MEC e apresentarei alguns pressupostos.

De acordo com a publicação *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (2011), o Programa Mais Educação objetiva “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2011, p. 6). Ele se caracteriza por ser uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais e está relacionado aos Ministérios da Educação (MEC), e outros como o da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), e Secretaria Nacional da Juventude (BRASIL, 2011).

O programa atende prioritariamente às escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mas tem sido ampliado

anualmente e a previsão é de que em 2014 atenda a 32.000 escolas no país (BRASIL, 2011).

A operacionalização do Programa Mais Educação é feita pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As atividades oferecidas no programa são organizadas em dez macrocampos, disponibilizados no quadro abaixo:

#### **Quadro 8 - Macrocampos do Programa Mais Educação**

<p><b>1– Acompanhamento Pedagógico</b> Ciências. Filosofia e Sociologia. História e Geografia. Letramento. Línguas Estrangeiras. Matemática. Tecnologias de Apoio à Alfabetização.</p>
<p><b>2 – Educação Ambiental</b> Com Vidas. Agenda 21 na escola. Educação para Sustentabilidade. Horta escolar e/ou comunitária.</p>
<p><b>3 – Esporte e Lazer</b> Atletismo. Basquete. Basquete de rua. Ciclismo. Corrida de orientação. Futebol. Futsal. Ginástica rítmica. Handebol. Ioga. Judô. Caratê. Natação. Programa Segundo Tempo (ME). Recreação/lazer. Taekwondo. Tênis de campo. Tênis de mesa. Voleibol. Xadrez tradicional. Xadrez virtual.</p>
<p><b>4 – Direitos Humanos e Educação</b> Direitos humanos e ambiente escolar.</p>
<p><b>5 – Cultura e Artes</b> Banda fanfarra. Canto coral. Capoeira. Cineclube. Danças. Desenho. Escultura. Flauta doce. Grafite. Hip Hop. Leitura. Mosaico. Percussão. Pintura. Prática circense. Teatro. Instrumentos de Corda.</p>
<p><b>6 – Cultura Digital</b> Software educacional/Linux Educacional. Informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática). Ambiente de redes sociais.</p>
<p><b>7 – Promoção da Saúde</b> Atividades de alimentação saudável/alimentação escolar saudável. Saúde bucal. Atividades físicas e corporais. Garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Prevenção ao uso de álcool, fumo e outras drogas. Saúde ambiental. Promoção da cultura de paz e prevenção em saúde.</p>
<p><b>8 – Comunicação e Usos de Mídias</b> Jornal escolar. Rádio escolar. Histórias em quadrinhos. Fotografia. Vídeo.</p>
<p><b>9 – Investigações no Campo das Ciências da Natureza</b> Laboratório. Feiras de ciências e projetos científicos. Robótica.</p>
<p><b>10 – Educação Econômica</b> Educação econômica. Educação fiscal e financeira.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta à publicação (BRASIL, 2011).

A escola pode fazer opção por seis atividades a cada ano dentro dos diversos macrocampos. Uma das atividades deve pertencer obrigatoriamente ao

macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*.

Como o Programa Mais Educação não atende à totalidade dos alunos, estabeleceu-se critérios para seleção daqueles que participarão do programa:

- estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;
- estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;
- estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p.14/15)

Nos critérios definidos pelo programa, é possível observar que três destes estão relacionados à vulnerabilidade social e defasagem escolar. Os outros critérios são mais gerais e abrem possibilidade para a participação de alunos com outros perfis. O programa prevê como participação mínima o envolvimento de 100 estudantes para o início das atividades, e não há limite máximo, podendo inclusive chegar à totalidade dos alunos da escola (BRASIL, 2011).

Um aspecto polêmico no programa se refere aos profissionais e agentes responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Mais Educação. Podem trabalhar os profissionais da educação, os educadores populares, os estudantes em processo de formação docente e os agentes culturais que são referência em sua comunidade.

Como referência para a coordenação deste trabalho, há, nas orientações do programa, a previsão da função de *professor comunitário*, que deve ser um professor concursado do quadro da escola.

Segundo as orientações do programa, cabe ao diretor escolar incentivar a participação, promover a participação de todos no processo de tomada de decisão, discutir a educação integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas e Conselho Escolar, garantir uma escolha participativa das

atividades do programa Mais Educação, garantir transparência na prestação de contas e fomentar a organização do Comitê Local (BRASIL, 2011).

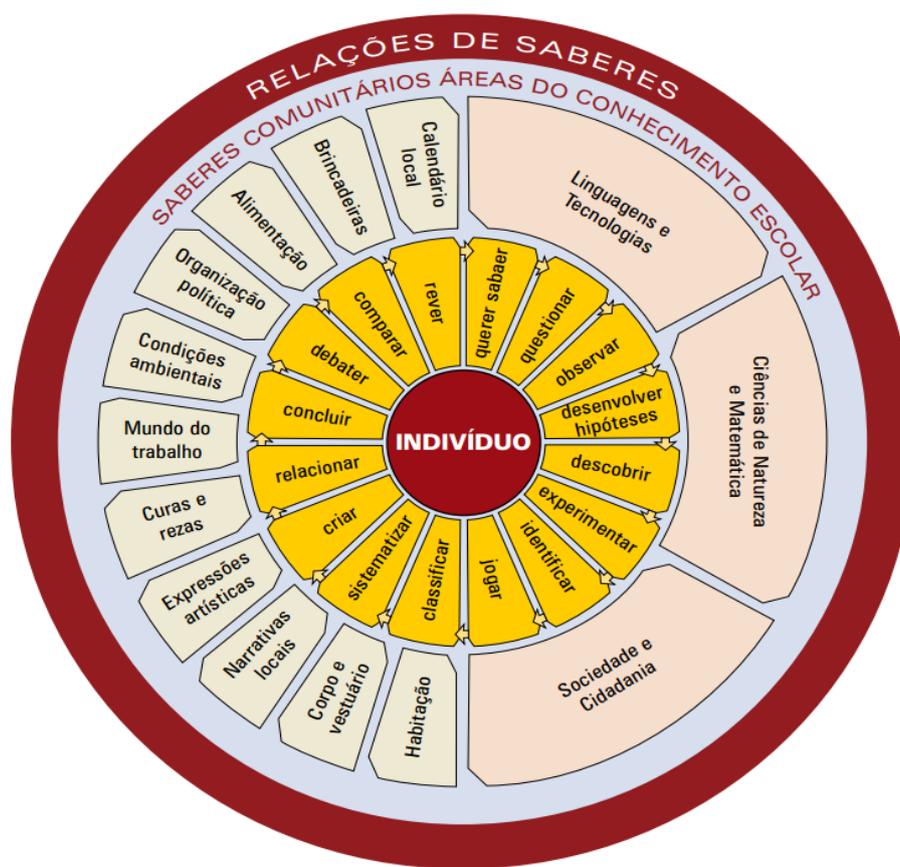
O Comitê Local busca integrar os diferentes agentes do território em que está a escola – diretor, professor, agentes comunitários, estagiários, monitores, estudantes, pais, comunidade – e formular, acompanhar e avaliar o Plano de Ação Local de Educação Integral. Além do Comitê Local, é citado nas orientações um Comitê Metropolitano, cujo “objetivo principal é articular as ações de programas do Governo Federal, com vistas a ampliar os objetos de conhecimento, os sujeitos ensinantes e aprendentes, o tempo e os espaços educativos. Seu papel será consultivo, propositivo e indutor” (BRASIL, 2009, p. 43).

Outro ponto que provoca discussões em relação ao programa é o espaço para a prática das atividades. Nas orientações do *Programa Mais Educação* está previsto que se faça um mapeamento na escola e na comunidade para se verificar em quais locais poderiam ser realizadas as atividades. Para fortalecer esta ideia, as publicações que buscam dar suporte aos princípios apresentados utilizam o conceito de território, “um lugar onde as pessoas vivem e agem” (BRASIL, 2011, p. 35). Ainda segundo a publicação, “Territorializar políticas públicas é buscar soluções locais, articulando as iniciativas de diferentes setores públicos e despertando as forças positivas que existem no território” (BRASIL, 2011, p. 35).

Um elemento muito destacado nas orientações é a articulação da educação integral por meio da ampliação do tempo escolar do *Programa Mais Educação* com o Projeto Político Pedagógico da escola.

As orientações para o trabalho pedagógico do *Programa Mais Educação* estão organizadas na publicação *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas* (2009).

Figura 2 - Mandala do Programa Mais Educação



Fonte: BRASIL, 2009, p. 47.

Para apresentar a proposta pedagógica do Mais Educação, é utilizada a figura de uma mandala, criada por professores no desenvolvimento de uma experiência de educação integral na Casa das Artes, no Rio de Janeiro. A mandala representa a totalidade e a integração do homem com a natureza (BRASIL, 2009).

No *Programa Mais Educação*, a mandala “funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados” (BRASIL, 2009, p. 27).

Um dos pontos fundamentais na mandala é ser um “instrumento pedagógico capaz de sustentar o diálogo de diferentes” (BRASIL, 2009, p. 31). Nesse sentido, busca aproximar os saberes denominados “científicos”, que são trabalhados nas áreas específicas do conhecimento, dos saberes que se originam no fazer, cuja experiência seria a fonte principal. Esta proposição busca superar a relação assimétrica entre os saberes da escola e os saberes da

comunidade.

Ao observar essa figura, surge o questionamento: o que os professores pensam do Programa Mais Educação? Que elementos eles destacam no programa? Buscarei, no decorrer da pesquisa, responder a esses questionamentos.

O estudo desenvolvido por Mattos e Gonçalves (2012) apresenta uma análise do processo de implantação do Programa Mais Educação nas escolas da rede municipal campo de estudo que se iniciou em 2010, relacionando-o ao Programa Escola de Tempo Integral, que foi implantado em 2006 na mesma rede.

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora, para implantar o Programa Mais Educação em sua rede de ensino, apresentou ao Ministério da Educação uma proposta de contratar professores com licenciatura para trabalhar com oficinas nas diversificadas áreas previstas no programa. Como a proposta foi aceita, em 2010, 37 escolas, das 101 que totalizam a rede municipal, aderiram ao Mais Educação (MATTOS e GONÇALVES, 2012). No quadro abaixo é possível visualizar a adesão de escolas até 2016:

**Quadro 9 - Quantitativo de escolas de Juiz de Fora atendidas pelo Mais Educação**

<b>Ano</b>	<b>Total de escolas</b>	<b>Total de alunos</b>
2010	37	4.153
2011	43	4.614
2012	56	5.673
2013	60	6.128
2014	79	6.332
2015	51	4140
2016	66	4634

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do SPAPEI /DPPF/SE /PJF, 2016.

Para os autores, o fato de o Programa Mais Educação utilizar como critérios para a escolha dos participantes escolas com baixo desempenho no Ideb e com alunos em situação de vulnerabilidade caracteriza o programa como uma política compensatória<sup>12</sup>. Essa característica do programa Mais Educação

12 “Este conceito denota, de modo amplo e geral, todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social.

é criticada pelos autores:

[...] vemos que, lamentavelmente, o Programa Mais Educação de ampliação da jornada escolar não é uma política pública educacional direcionada a todos os alunos matriculados na escola, podendo gerar vários entraves: a existência de uma proposta político-educacional dentro das escolas que não é oferecida à participação de todos os alunos; a definição de critérios quantitativos para definir as escolas que podem participar do Programa; a definição de critérios quantitativos para definir os alunos que devem participar ou não do Programa, cuja principal informação é o Ideb; a não possibilidade de participação de vários alunos que apresentam alto desempenho escolar, o que é uma grande contradição, pois aqueles discentes que se relacionam bem com a escola, que apresentam rendimento satisfatório, são excluídos do Programa (MATTOS e GONÇALVES, 2012, p. 5.078).

As políticas compensatórias suscitam muitas discussões no meio educacional. Para alguns estudiosos, a criação de políticas compensatórias é uma forma de compensar a ausência de uma política universalista eficaz, como afirma Cury (2005):

As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade (CURY, 2005, p. 24).

Em meio a essa discussão, Mattos e Gonçalves (2012) consideram positivo, na rede municipal analisada, o fato de duas das cinco escolas que faziam parte do Programa Escola de Tempo Integral também aderirem ao Mais Educação. Desta forma, as escolas que já estavam trabalhando com todos os alunos em tempo integral conseguiram conjugar os trabalhos oferecidos no Mais Educação para todos os alunos da escola.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a educação integral e

Nesse nível de generalidade, o conceito aplica-se a sociedades historicamente determinadas e refere-se às opções de políticas sociais de seus governos. Essas políticas têm incluído programas de assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas à educação gratuita, à previdência e à seguridade social” (SILVA, V. 2010,s/p).

conhecer a produção acadêmica sobre o tema, relacionando-o com os programas de educação em tempo integral, a formação e o trabalho docente, realizei um levantamento bibliográfico, que será apresentado a seguir.

### **1.3 O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre a implementação de programas de tempo integral?**

Serão discriminadas três teses que se encaixam no eixo *implementação de programas de tempo integral*: Ramos (2012) investigou o processo de implantação das escolas de tempo integral da rede estadual de ensino de Goiás, buscando compreender se essa proposta tem se configurado como uma escola do conhecimento ou do acolhimento. Vasconcelos (2012) analisou o Programa Mais Educação discutindo sua identidade, origem histórica e forma de execução no Brasil, especialmente no Distrito Federal. Silva B. (2013) pesquisou a implantação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ) em 2011.

Vasconcelos (2012) percebe proximidades na concepção de educação do Programa Mais Educação com a escola unitária discutida por Gramsci, na tentativa de superação da fragmentação histórica pela escola de turnos no Brasil. Entretanto, ressalta que o aspecto participação precisa ser aperfeiçoado nacional e localmente. Também afirma que a formação de professores é fundamental para que o programa alcance a superação de fragmentação do trabalho escolar.

Contrapondo-se em muitos aspectos à análise de Vasconcelos (2012), Silva (2013), que também utiliza o referencial teórico de Antônio Gramsci, apresenta uma análise mais crítica do Programa Mais Educação. Apesar de entender positivamente a chegada de mais recursos nas escolas, Silva B. (2013) percebe que as condições de implementação do programa são precárias. Outro fato apontado nesta tese foi um agravamento dos problemas de gestão escolar devido à implementação do Programa Mais Educação.

Apresentando algumas considerações similares a Silva B.(2013), Cusati (2013) observa que o Programa Escola Integrada não alcançou, no cotidiano das escolas que pesquisou, uma articulação necessária para atingir os objetivos propostos. Na percepção dos professores pesquisados, há duas escolas funcionando no mesmo espaço, fato que traz consequências negativas para a

função docente, como o aumento de conflitos, sobrecarga de trabalho e excesso de ruídos. Outro aspecto destacado nesta tese é o fato de professores do ensino regular terem menos aulas devido a eventos do Programa de Escola Integrada, reuniões, entre outros.

Silva Y. (2009) destaca a importância das experiências de formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores. A pesquisadora chega a afirmar que um dos elementos importantes em um bom programa de formação inicial é a “capacidade de inculcar, nos docentes, um *ethos* favorável ao aperfeiçoamento profissional continuado, como condição de desenvolvimento e até mesmo de sobrevivência na profissão”. Outro aspecto que importa ser destacado foi a constatação de que a formação continuada desenvolvida com o apoio do órgão público ao qual os professores estão vinculados fortaleceu a autoestima profissional dos participantes e despertou um sentimento de valorização por estarem sendo foco de investimentos do setor público. Além disso, essa experiência de formação continuada formou um *habitus* que estruturou percepções políticas sobre escola pública e práticas profissionais utilizadas pelas professoras (SILVA Y., 2009).

A tese de Mattos (2012), que analisou uma experiência de educação integral na rede municipal de Juiz de Fora, traz importantes elementos sobre a história da implantação das escolas de tempo integral no município. Discute também a complexidade da relação entre o executivo municipal e o campo acadêmico nas ações de formação de professores que foram desenvolvidas no período. Outra questão enfatizada diz respeito às diversas concepções de educação em tempo integral que estão envolvidas no Programa Escolas de Educação em Tempo Integral.

Observei, nos diversos trabalhos analisados, pontos em comum quando a análise se referia a programas específicos de educação em tempo integral. Um aspecto que pode ser destacado é a fragilidade da fase de execução dos programas nas escolas, como pode ser visto nos estudos de Oliveira (2012), Silva B. (2013) e Cusati (2013). Outro se refere à descontinuidade nas políticas de educação integral desenvolvidas nos diversos âmbitos governamentais. Também observei que muitos programas demandam ações de formação continuada nem sempre são desenvolvidas ou não apresentam continuidade, como indicam os estudos de Oliveira (2012), Silva B. (2013), Cusati (2013) e

Mattos (2012). Foram apontados complicadores referentes à gestão escolar e ao trabalho docente em algumas experiências analisadas, como a de Silva B. (2013).

No mesmo eixo *implementação de programas de tempo integral*, foram encontradas dezessete dissertações: Canelada (2011) analisou os desafios e as inovações presentes na implementação da educação integral no município de Goiânia. Silva (2011) preocupou-se em descrever e analisar a implantação da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) no período de 2006 a 2010. Gomes (2011) procurou entender as representações sociais de professores e monitores sobre o programa Mais Educação em São Gonçalo (RJ). Freitas (2011) discutiu a implantação da escola de tempo integral no estado de Goiás. Ramos (2011) analisou os currículos em relação ao tempo ampliado e o espaço de escolas estaduais que participam do programa Escola Pública Integrada (EPI) em Santa Catarina. Pereira (2012) se propôs a analisar a política de educação integral desenvolvida no Distrito Federal entre 2007 a 2011 com base na proposta inicial de Anísio Teixeira, desenvolvida em 1960 para o Sistema Educacional de Brasília. Saboya (2012) procurou analisar a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação por meio de sua orientação curricular. Dolabella (2012) investigou os desafios e as possibilidades do programa de educação integral, desenvolvidas no Distrito Federal. Gomes (2012) procurou identificar elementos que contribuíram para maximizar ou minimizar o sucesso da implantação do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA). Ferreira (2012) procurou analisar a gestão escolar e a participação da comunidade nos processos decisórios a partir da implementação do Programa Mais Educação. Henriques (2012) procurou avaliar a implementação da educação em tempo integral em uma escola do município de Juiz de Fora. Silva (2011) discutiu as propostas de Educação Integral da rede estadual de Goiás e da rede municipal de Goiânia frente às orientações do Programa Mais Educação. Costa (2011) investigou as experiências de ampliação do tempo escolar no município de Russas (CE). Kawai (2013) pesquisou a implantação do Programa Mais Educação em quatro escolas do município de Duque de Caxias (RJ). Paiva (2013) procurou descrever e analisar as experiências de ampliação do tempo escolar no período de 2005 a 2012 do governo do estado de Minas Gerais. Pinheiro (2009) se propôs a compreender a concepção de educação integral

presente no Programa Mais Educação do governo federal. Por fim, Silva (2009) pesquisou o processo de implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora.

No processo de refinamento da pesquisa, observei um grande número de dissertações que se propuseram a analisar a implantação das diversas políticas de educação em tempo integral, seguidas pelas análises das práticas desenvolvidas nos programas. Poucos estudos focalizaram a formação envolvida nessas ações.

Focalizando as principais conclusões destacadas nos estudos, observei três trabalhos que se debruçaram sobre aspectos da realidade educacional de Juiz de Fora: Silva E (2009) traz importantes pontos sobre a história de implantação do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral no município, além de trazer reflexões sobre uma iniciativa de formação específica sobre a educação em tempo integral realizada com o projeto Tempos na Escola, fruto de uma parceria entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria de Educação municipal. Outro ponto salientado por Silva E (2009) foi a dificuldade em construir momentos coletivos de formação em contexto nas escolas. São destacadas preocupações com a fragmentação no trabalho realizado entre os turnos de aulas e a rotatividade dos profissionais que trabalham nessas escolas.

Gonçalves (2012) traz reflexões sobre uma escola do município de Juiz de Fora que foi inserida no Programa Escolas de Educação de Tempo Integral, em 2006. Um ponto importante se refere à forma como a escola foi inserida nesse programa. De acordo com Gonçalves (2012), não houve participação da comunidade escolar na inserção da escola no programa de tempo integral. A decisão de fazer a mudança na organização da escola coube ao executivo municipal.

Outra pesquisa que apresenta um relato similar sobre a entrada de uma escola do município de Juiz de Fora no Programa Escolas de Educação de Tempo Integral foi realizada por Henriques (2012). A pesquisadora afirma que a escola foi inserida nesse programa através de uma “barganha” para a construção de um novo prédio para a escola. Os professores souberam da inserção da escola no trabalho em tempo integral quando retornaram das férias de julho e demonstraram muita resistência ao novo modelo de organização. Henriques

(2012) destacou diversas limitações vivenciadas na prática escolar: dificuldade dos alunos dos anos finais em se adaptar ao horário obrigatório de tempo integral; problemas com a carga horária dos professores e coordenadores; pouco conhecimento sobre a proposta de educação em tempo integral por parte dos profissionais que lá atuavam; descontinuidade das ações governamentais nas propostas de educação em tempo integral; manutenção da mesma estrutura dos turnos regulares para a educação integral.

Outro trabalho que mostrou diversas limitações no processo de desenvolvimento da escola em tempo integral foi o de Silva (2013), que destacou o distanciamento que ocorre entre o turno regular e o contraturno das escolas; a falta de formação dos professores para atuarem em áreas diferenciadas de sua formação inicial, como relataram os professores de educação física envolvidos nos projetos; falta de formação para compreensão da educação integral e falta de formação dosicineiros; falta ou inadequação de espaços, entre outros pontos.

Almeida (2013) observou que o trabalho docente na escola de tempo integral em Governador Valadares se orienta a partir de dois elementos: a experiência na escola regular e a prescrição do ordenamento legal e pedagógico. Caracteriza-se pela heterogeneidade, complexidade e tensão entre os grupos que o compõe.

De maneira geral, os estudos de dissertação contribuem com apontamentos relativos às possibilidades e limitações do trabalho desenvolvido com diversos projetos e programas de educação em tempo integral. São recorrentes as análises que destacam falta de formação para o trabalho com o tempo integral; fragmentação entre os turnos; falta de adequação da carga horária de trabalho dos profissionais da educação para o tempo integral; distância entreicineiro/monitores e os professores das escolas, entre outros. Também foram destacados por Canelada (2011), Gonçalves (2012), Saboya (2012) e Dolabela (2012): a necessidade de superação do caráter assistencialista de programas como o *Mais Educação*; a importância de um trabalho com a perspectiva da educação integral, visando à formação do ser humano em sua totalidade; a realização de um trabalho de qualidade nas diversas atividades componentes do tempo integral.

O levantamento relacionado aos artigos de periódicos foi realizado no

Portal Scielo e Educ@ no mês de julho de 2015. Com o descritor “políticas públicas educacionais”, foram encontrados 110 artigos. A partir da combinação dos descritores “educação em tempo integral” e “educação integral”, foram encontrados 20 artigos no Scielo e 21 artigos no Educ@. Fiz também a pesquisa de artigos no Portal TEIA, onde encontrei 37 trabalhos. Ao refinar a pesquisa, excluindo os artigos repetidos, foi encontrado um total de 15 artigos.

Os temas dos artigos foram relacionados e serão apresentados a seguir. Eles focalizaram respectivamente: análises de experiências de educação em tempo integral (BRANCO, 2012; CAVALIERE e COELHO, 2003; COELHO, 2013; COELHO, MARQUES e BRANCO, 2014; GUIMARÃES, 2008; CAVALIERE, 2010; LEITE, 2012; CASTRO e LOPES, 2012; LECLERC e MOLL, 2012;; SILVA e SILVA, 2013;), discussão sobre as concepções e discursos sobre educação integral (COELHO, 2004, 2011; MAURICIO, 2003) e a qualidade do trabalho na escola de tempo integral (CAVALIERE, 2007; DEMO, 2007;).

Vale a pena ressaltar que as edições número 80/2009 e número 88/2012 da revista *Em Aberto* foram dedicadas inteiramente ao tema educação integral. Os temas das revistas respectivamente são “*Educação integral e tempo integral*”, organizada por Lúcia Velloso Maurício, e “*Políticas de educação integral em jornada ampliada*”, organizada por Jesuína de Fátima Leclerc e Jaqueline Moll. Os artigos componentes das revistas citadas não foram incluídos na pesquisa citada anteriormente.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, foi possível observar que a produção a respeito da educação integral é significativa e que os temas relativos à “educação em tempo integral” têm aumentado nos últimos anos. Acredito que dois elementos contribuíram para esse crescimento: a reafirmação da necessidade de ampliação do tempo escolar pelas legislações educacionais, em especial o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) e a ampliação progressiva do Programa Mais Educação nos diversos municípios do país.

A diversidade de questões pesquisadas é outro ponto que se destaca nos artigos. A abrangência das ações previstas no desenvolvimento dos diversos programas, seus objetivos, as concepções envolvidas, suscitam questões polêmicas que estão no centro de muitas discussões educacionais.

No levantamento bibliográfico realizado, observei que vários estudos que se dedicaram a pesquisar a implementação dos programas de tempo integral

apontavam problemas relacionados ao processo de formação de professores. Em algumas experiências, a formação não era realizada; em outras, eram precárias ou descontinuadas devido à mudança de governos.

Para focalizar o objeto deste estudo, apresentarei, no próximo capítulo, as escolas participantes da pesquisa.

## 2 APRESENTANDO AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### 2.1 Escola Ômega – Mudança e modernidade

A escola Ômega se localiza em um bairro na zona rural do município e iniciou suas atividades em 1970. Mantida na época pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), somente em 1976 passou a integrar a rede de escolas municipais (SILVA E., 2009).

Com a criação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral no município, foi inaugurado um novo prédio para a escola Ômega em 2007, com a proposição de atendimento a todos os alunos em tempo integral. Essas mudanças foram registradas no Projeto Político Pedagógico da escola:

A nova organização da Escola em Tempo Integral ocasionou uma alteração significativa da identidade da escola. Vários fatores geraram um processo dessa reconstrução:

- O aumento da carga horária
- A inserção de novos alunos da região e outras localidades (nucleação)
- A ampliação do número de professores contratados
- Inserção de novas atividades curriculares (projetos)
- Mudança de prédio com uma nova e maior estrutura física
- Ampliação dos objetivos educacionais em uma perspectiva mais integradora
- Maior ênfase no cuidar dos alunos com a necessidade de zelar de forma mais sistemática pela alimentação saudável, saúde física e mental com o autocuidado (saúde física e mental) (PPP, Escola Ômega, s/pº 2015)

A partir do registro da escola foi possível observar que a organização em tempo integral e o novo espaço físico trouxeram mudanças na identidade da escola. Ao refletir sobre a questão, considero oportuno citar o entendimento de Cavaliere (2002) sobre o tema:

A ausência de uma identidade autorreconhecível da escola fundamental pública brasileira parece deixar esvaír-se tudo o que a ela chega. Faltam a essas práticas os nexos ou o sentido geral que só uma concepção educacional democraticamente elaborada, explícita e publicamente compartilhada, pode criar. (Cavaliere, 2002, p. 266)

Como argumenta a autora, uma identidade autorreconhecível está

relacionada a uma concepção educacional compartilhada pela comunidade escolar. E, apesar de a escola brasileira não apresentar essa identidade de forma geral (CAVALIERE, 2002), a escola Ômega se viu diante de uma reorganização dos elementos que até então alicerçava o trabalho de todos: o espaço físico e a organização em tempo integral.

Essas mudanças causaram um deslocamento de uma escola pequena, acostumada a lidar com uma determinada comunidade e com o tempo regular, para uma escola grande, que ampliou o número de alunos, professores, atividades desenvolvidas e promoveu uma extensão do tempo de permanência desse aluno na escola.

Ao analisar essa experiência vivenciada pela escola Ômega, encontro traços da modernidade discutida por Giddens (1991, 2002), pois uma de suas características é romper “o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais”. Apesar de a escola permanecer na mesma região, atendendo parte da comunidade que já conhecia, o referencial que alimentava as relações e práticas escolares anteriormente foi rompido naquele momento. Coloco abaixo alguns depoimentos que ilustram esse ponto:

Então, por exemplo, se antes a gente tinha a cultura do Calango lá na escola que era parcial e pequena, quando a gente vai pra escola de tempo integral enorme, com tantos projetos, **essa coisa da ruralidade mais ingênua, mais tradicional, ela foi se perdendo**. A gente tem cinquenta professores urbanos, tem três desses cinquenta que moram aqui, que é o meu caso. Então a gente tem assim, a cultura rural meio que, não vou falar desmerecida, meio que superficializada numa escola de tempo integral tipicamente urbana. [Grifos meus (Professora Sueli - Escola Ômega, grifo nosso)].

A nossa cultura era mais urbana e aqui era mesmo a cultura mais rural, o jeito de falar das crianças, a forma do comportamento mais livre, né? [...] E foi o questionamento de todos nós quando pensamos nestes meninos ficarem na escola, espaço fechado, durante oito, nove horas, porque nós ficamos aqui nove horas, e tirar deles esse tempo livre que eles tinham lá fora. Isso pra nós foi difícil e pra eles foi muito mais difícil porque **eles se sentiram como... estar em gaiolas**. Eles viviam livres e depois começaram a ficar presos, porque foi assim mesmo na cabecinha deles, e a gente também teve essa sensação (Coordenadora Jenifer - Escola Ômega, grifo nosso).

O distanciamento entre os saberes da comunidade rural e os saberes trabalhados na escola, como apontados no depoimento da professora Sueli, e da coordenadora Jenifer pode ser interpretado como o desencaixe, uma das características da modernidade (Giddens, 1991). Esse conceito consiste no “deslocamento das relações sociais dos contextos locais e sua recombinação, através de distâncias indeterminadas do espaço/tempo” (GIDDENS, 2002, p. 221). Assim, professores com uma cultura urbana, presentes em um local rural, estruturam o trabalho que desenvolvem a partir de elementos característicos da localidade urbana. “O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza” (GIDDENS, 2002, p. 27).

Os saberes dos profissionais que trabalhavam na escola de tempo regular também não seriam suficientes para abarcar os desafios da escola de tempo integral. Dessa maneira, a Secretaria de Educação, junto com professores e pesquisadores da universidade, organizou encontros com a escola, buscando aprofundar os conhecimentos sobre o tempo integral. Esse movimento de formação pode ser considerado como um “conhecimento perito”, que também caracteriza a modernidade na visão de Giddens (1991), podendo ser compreendido como conceitos, teorias e descobertas que “circulam dentro e fora daquilo que tratam[...] reestruturando reflexivamente seu objeto” (GIDDENS, 1991, p. 49).

Relacionado a esse ponto, o conceito de reflexividade, como característica da modernidade, discutido por Giddens (1991) auxilia a discussão sobre a formação no contexto de mudanças vivenciadas na escola Ômega. A reflexividade na modernidade “envolve a incorporação rotineira de conhecimento ou informação novos em situações de ação que são assim reconstituídas ou reorganizadas” (GIDDENS, 2002, p. 223). Os profissionais da escola, no contexto de trabalho, buscaram reorganizá-lo à luz de teorias e conceitos discutidos na formação desenvolvida.

Considerarei importante realizar a reflexão a partir dos conceitos de Giddens (1991, 2002) para contextualizar as situações ocorridas na escola a partir de um ângulo macro de análise social. A modernidade é complexa e traz em seu âmago características polares como confiança e risco, oportunidade e perigo. Ao mesmo tempo em que a modernidade amplia a confiança a partir do

conhecimento perito, lida com riscos até então desconhecidos, que não estão dentro dos parâmetros de épocas anteriores (GIDDENS, 1991, 2002).

### **2.1.1 Conhecendo alguns dados da escola Ômega**

Fui à escola em 2015 para a realização do estudo e, nesse ano, a escola atendia a um total de 285 alunos, distribuídos entre a pré-escola, os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Em relação à estrutura física, a escola possuía 12 salas de aula, sala de professores, sala de diretor e sala de coordenador, biblioteca, pátio e quadra cobertos, laboratório de informática e parque infantil (PPP, Escola Ômega, 2015). O prédio da escola fica na parte alta do bairro e sua construção se destaca na paisagem da localidade.

Para chegar ao distrito onde se localiza a escola, demorei cerca de 60 minutos indo de ônibus. A estrada principal de acesso ao distrito é asfaltada e estreita. No caminho até o distrito, há vários sítios e fazendas e o ônibus é o principal meio de acesso dos alunos e da comunidade à escola.

A escola atende à comunidade que reside no centro do distrito e de outras localidades vizinhas (PPP, Escola Ômega, 2015). Em uma das minhas idas à escola, peguei o ônibus e fiquei assustada com as condições da estrada. Sem asfaltamento, cheia de desníveis, buracos, pedras, pontes de madeira, além de muitas subidas e descidas. Havia momentos em que eu tinha a impressão, devido à trepidação e aos barulhos de motor, de que o ônibus ia quebrar.

Nesse dia, cerca de cinco crianças subiram para o ônibus rumo à escola e fiquei pensando nas condições que esses alunos enfrentam todos os dias em seu caminho para as aulas. A partir de conversas com os funcionários da escola, soube que, em algumas ocasiões, professores e alunos ficaram parados na estrada devido a problemas com esse ônibus.

Os alunos têm uma jornada de 8 horas e 30 minutos diários, com 9 aulas distribuídas nos períodos da manhã e da tarde, entre disciplinas regulares (Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes e Educação Física) e oficinas [Informática, Capoeira, Dança, Esportes, Estudos (3º ao 5º), Estudos de Matemática e Estudos de Português (5º ao 9º ano), Intervenção pedagógica, Xadrez, Jornal escolar, Rádio escolar, Música, Momento de leitura, Teatro, Higiene e saúde bucal] (PPP, Escola Omega, 2015).

Entre o total de profissionais da educação que atuam na escola estão 1 diretor, 1 vice-diretor, 2 coordenadoras, 2 secretárias, 1 auxiliar de expediente<sup>13</sup> e 48 professores (16 efetivos e 32 contratados) (PPP, Escola Omega, 2015). O grande número de contratados na escola pode trazer dificuldades para a continuidade das ações planejadas. Cerca de 80% dos professores possuem curso superior completo (INEP, 2014); destes, alguns com pós-graduação, duas com mestrado e uma com doutorado (PPP, Escola Omega, 2015).

No total, onze pessoas responderam ao questionário. Desses participantes, quatro disseram ter participado da formação Tempos na Escola e, ao verificar os dados de certificados, encontrei o nome de três dessas pessoas; de uma não há registro. Coloco abaixo os dados gerais de todos os participantes, como sexo e idade:

**Tabela 1 - Sexo dos participantes**

Sexo	Frequência	Percentual
Masculino	2	18%
Feminino	9	82%
Total	11	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

**Tabela 2 - Idade dos participantes**

Idade	Frequência	Percentual
21 – 30	2	18%
31 – 40	1	9%
41 – 50	7	64%
51 – 60	1	9%
Total	11	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Como características gerais, observei que a maioria dos participantes é do sexo feminino, 82% do total, e 64% possui faixa etária entre 41 e 50 anos. A

<sup>13</sup> De acordo com os dados obtidos na Secretaria de Educação, a escola possuía em 2015 o total de 8 auxiliares de serviços gerais.

formação dos profissionais que participaram do estudo segue na tabela abaixo:

**Tabela 3 - Graduação cursada pelos participantes**

Graduação	Frequência	Percentual
Dança	1	9%
Educação Física	1	9%
História	1	9%
Matemática	1	9%
Pedagogia	7	64%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à formação, verifiquei que todos os participantes possuem graduação completa. Entre os cursos realizados, observei que 64% do total cursaram Pedagogia. Os demais cursaram outras 4 licenciaturas diferenciadas. Com referência à pós-graduação, os dados encontram-se na tabela abaixo:

**Tabela 4 - Nível de pós-graduação**

Pós-graduação	Frequência	Percentual
Especialização	7	64%
Mestrado	4	36%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Interessante observar que todos os participantes possuem pós-graduação, sendo que 64% cursaram especialização e 36% possuem mestrado. Esse dado aponta para a qualificação do grupo participante da pesquisa. A função que os participantes desempenham na escola pode ser vista abaixo:

**Tabela 5 - Função que exerce atualmente na escola**

Função na escola	Frequência	Percentual
Professor – Anos iniciais	5	46%
Professor – Anos finais	2	18%
Professor de "projetos"	3	27%
Coordenador Pedagógico	1	9%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em torno de 46% dos participantes do estudo são professores dos anos iniciais. E 27% são professores de “projetos”. Ressalto que o termo “professor de projetos” não é utilizado nos documentos oficiais do município, mas é um termo usual no âmbito das escolas municipais para se referir aos professores que lecionam nos diversos projetos desenvolvidos.

Ao cruzar esses dados com os registros do curso de graduação realizado, observo que, dos 7 pedagogos do grupo, 5 atuam nos anos iniciais, 1 é coordenador pedagógico e 1 atua em projetos. O tempo de trabalho desses professores na escola consta na tabela abaixo:

**Tabela 6 - Tempo de trabalho na escola**

Tempo	Frequência	Percentual
0 a 3 anos	5	46%
4 a 7 anos	3	27%
8 a 11 anos	2	18%
12 a 15 anos	1	9%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Observei que 46% dos participantes da pesquisa possuem de 0 a 3 anos de trabalho na escola e 27% possuem de 4 a 7 anos. Nesses dois grupos não há profissionais da escola que participaram da formação Tempos na Escola. Os participantes estão no grupo que está acima de 8 anos na escola. Apesar de a

maior parte do grupo apresentar pouco tempo de trabalho na escola, eles possuem um tempo maior de experiência na função de professor, aspecto que pode ser visualizado na próxima tabela:

**Tabela 7. Tempo de experiência docente**

Tempo	Frequência	Percentual
0 a 7 anos	4	37%
8 a 15 anos	2	18%
16 a 22 anos	1	9%
23 a 30 anos	3	27%
31 a 38 anos	1	9%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao somar os dados, observo que em torno de 63% encontra-se no grupo que tem a partir de 8 anos de experiência docente. Esse dado permite afirmar que o grupo participante da pesquisa é experiente em relação à função docente. Uma peculiaridade que pode contribuir para a diferença entre o tempo de escola e o tempo na função docente é o fato de a escola estar localizada na zona rural do município. Os profissionais que trabalham na zona rural recebem 50% a mais no salário e, como há muitos anos não há um concurso específico para essa localidade, todas as vagas que são abertas nessas escolas são ofertadas para os demais profissionais da rede por meio de um edital de transferência. O tempo de serviço é o critério principal de seleção dos interessados em trabalhar na zona rural e por isso há profissionais muito experientes concorrendo para essas vagas.

## **2.2 Escola Sigma- Sonho e contradição**

A escola Sigma se localiza em um bairro de periferia do município e atendeu, no ano de 2015, a 360 crianças nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

O prédio onde funciona a escola foi construído em 2004, possui dois andares, nove salas de aula, sala de informática, sala de recursos

multifuncionais, sala de professores, biblioteca, pátio coberto e uma quadra de esportes. Observei, nas visitas que realizei para a pesquisa, que a escola aparenta bom estado de conservação e limpeza.

A pesquisa sobre a origem da escola e a inserção do tempo integral em sua organização foi realizada a partir de alguns documentos: o Projeto Político Pedagógico da escola, um projeto entregue pela escola para a Secretaria de Educação (SE), que justificava a organização em tempo integral na escola, e legislações sobre a organização da escola.

A escola Sigma foi fundada em 2003 a partir da fusão de outras duas escolas municipais que existiam na região. Ao longo de 2004, a escola funcionou em um pequeno prédio com quatro salas de aula atendendo a alunos da região em que se localiza (Projeto Tempo Integral - Escola Sigma, 2008).

Com a inauguração do prédio novo em dezembro de 2004, houve uma demanda maior de alunos, já que, devido à nova localização, passou a atender a outro bairro da região. A escola atendia à educação infantil e ao ensino fundamental, tanto anos iniciais quanto o 6º ano, em 2005, e o 7º ano, em 2006. Mas, se a ampliação para o atendimento aos anos finais continuasse, a escola teria que fechar turmas de educação infantil. Diante dessa questão, escola e comunidade se reuniram com a Secretaria de Educação e firmaram o acordo de atendimento da escola à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Ao final desse período de escolaridade, os alunos seriam encaminhados à escola estadual do bairro (Projeto Tempo Integral - Escola Sigma, 2008).

Segundo o projeto da escola, essa reorganização contribuiu para a redução do número de alunos no ano de 2007. Em 2008, a diminuição nas matrículas continuou e, dessa vez, a questão foi atribuída ao fato de a escola estadual do bairro iniciar o atendimento de alguns alunos em tempo integral, aspecto que, segundo o documento consultado, atraiu muitos pais "que encontravam dificuldades para deixar seus filhos em local seguro enquanto trabalhavam" (Projeto Tempo Integral - Escola Sigma, s/p, 2008).

De acordo com o diretor da escola, em entrevista realizada neste estudo, a escola Sigma aderiu ao Programa Mais Educação em 2010 e organizou a primeira grade de horários de professores e alunos com o auxílio da Secretaria de Educação. Inicialmente, trabalhou com quatro turmas de dez alunos, que

permaneciam na escola até as 14 horas, em quatro dias na semana. Em 2011, o tempo de permanência dos alunos na escola foi ampliado para oito horas diárias, mas ainda em quatro dias na semana. Somente em 2012 foi que conseguiram organizar os horários de modo que o grupo de alunos que participavam do Mais Educação permanecessem oito horas diárias em todos os dias da semana. O número de crianças matriculadas na escola e atendidas no Mais Educação pode ser observada abaixo:

**Tabela 8 - Total de matrículas da Escola Sigma e total de alunos atendidos pelo Programa Mais Educação**

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Matrícula	303	274	388	358	398	360	379
Mais Educação	100	100	100	100	45	80	88

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SPAPEI/SE.

O fato do Mais Educação não atender o grupo total de alunos matriculados traz algumas situações complicadas para a escola. Mas antes de abordar esse aspecto, queria ressaltar a recepção da escola ao tempo integral, observada no relato da coordenadora da escola, obtida em entrevista: "[...] nós sentíamos que o tempo integral gritava aqui [...] era **sonho**.[...] Eu não consigo nem imaginar essa escola sem essas oitenta, noventa crianças sendo atendidas" (Coordenadora Clara -Escola Sigma, grifo nosso).

Entretanto, alguns desafios são também observados pela coordenadora:

Quando a gente sentia a necessidade de tempo integral, nós tínhamos uma professora de vinte horas, um diretor de quarenta horas, uma coordenadora de vinte horas. Hoje nós temos um professor que vem treze horas e vinte, graças a Deus uma conquista, um diretor que faz trinta e uma horas e uma coordenadora que faz quatorze horas e quarenta [...] então a gente trabalha um pouco mais, **a gente tem que ser mais ágil pra articular** (Coordenadora Clara - Escola Sigma, grifo nosso)

A carga horária do grupo de profissionais da escola tornou-se um desafio para o trabalho com o tempo integral na escola. Apesar da ênfase de que a redução da carga horária trabalhada com o aluno é uma conquista trabalhista (garantida na LDB 99394/96-art.67,inc.V), a coordenadora afirma que é

necessário "ser mais ágil pra conseguir articular". Essa agilidade pode na realidade representar uma intensificação do trabalho na escola.

A relação da carga horária do aluno e o tempo de trabalho dos professores tem sido apontada em pesquisas como um aspecto relevante:

Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição (BRANDÃO, 2009,p.105)

Um outro ponto que é apontado como desafio na escola é a articulação entre o grupo de alunos atendidos pelo Mais Educação e grupo que não participa do programa:

[...] a gente fica no meio de um caminho [...] apesar da gente não ser uma escola de tempo integral, nós temos alunos que ficam o dia todo na escola não é. Então nós temos um duplo desafio: de construir uma proposta pra esses alunos e ao mesmo tempo lidar com o restante dos alunos (Coordenadora Samara - Escola Sigma)

Além da construção de proposta curricular e pedagógica diferenciada para os dois grupos de alunos, a escola ainda lida com questões de estranhamento do grupo de alunos que participa do Mais Educação: "a gente tem uma preocupação muito grande de fazer esse trabalho bem articulado para os alunos não ficarem estigmatizados ... **Há! São os alunos da jornada...**"(Coordenadora Samara - Escola Sigma, grifo nosso)

A frase em destaque no depoimento acima revela uma concepção de educação integral, que atribui ao grupo atendido no Mais Educação características negativas em diversos aspectos.

Pelo que foi observado, a escola Sigma não se identifica como uma escola de tempo integral, mas vivencia situações próprias da escola de tempo integral, devido ao grupo de alunos atendidos no Mais Educação. Nesse ponto o Mais Educação acaba criando situações contraditórias no âmbito escolar: professores que pouco relacionam seu trabalho ao tempo integral, alunos que podem participar de oficinas e projetos e alunos que não podem, ampliação da cidadania

e estigmatização dos alunos.

### 2.2.2 Conhecendo os dados da escola Sigma

Realizei a apresentação da pesquisa na escola Sigma na reunião pedagógica que a escola realiza mensalmente. Distribuí os questionários e, quando fui buscá-los, observei que vinte e seis pessoas haviam respondido às questões.

Realizei um levantamento dos dados gerais para observar qual era o perfil dos participantes da pesquisa.

No conjunto de respondentes, 92% são do sexo feminino e 8% do sexo masculino. A faixa etária dos respondentes pode ser observada na tabela abaixo:

**Tabela 9 - Idade dos participantes**

Idade	Frequência	Percentual
21 – 30	1	4%
31 – 40	12	48%
41 – 50	8	32%
51 – 61	4	16%
Total	25	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados possibilitam visualizar que 48% dos participantes se encontram na faixa etária de 31 a 40 anos e 32% apresentam idade entre 41 a 50 anos. Ao somar os percentuais dos participantes por faixa etária, pude observar que 96% dos respondentes da escola Sigma possuem mais de trinta e um anos de idade.

Sobre o tempo de experiência desses participantes na docência, observei a situação ilustrada na tabela abaixo:

**Tabela 10 - Tempo de experiência docente**

Tempo	Frequência	Percentual
0 a 7 anos	5	20%
8 a 15 anos	10	40%
16 a 22 anos	5	20%
23 a 30 anos	4	16%
31 a 38 anos	1	4%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

40% dos participantes da escola Sigma possuem entre 8 e 15 anos de experiência na docência. Na sequência aparecem, com 20% cada, os docentes com 0 a 7 anos de experiência e os docentes com 16 a 22 anos de experiência. Por esses dados, compreendo que o grupo da escola Sigma é experiente na docência, pois, ao somar os percentuais de todos que apresentam mais de 8 anos de experiência, obtive o percentual de 80% dos participantes.

Apesar de o grupo ser experiente na docência, não verifico a mesma situação ao focalizar o tempo de trabalho na escola, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 11 - Tempo de trabalho na escola**

Tempo	Frequência	Percentual
0 a 3 anos	11	41%
4 a 7 anos	3	12%
8 a 11 anos	9	35%
12 a 15 anos	3	12%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendo que a maioria dos participantes da pesquisa, 41%, apresenta de 0 a 3 anos de tempo de trabalho na escola. Esse tempo pode ser considerado pequeno frente ao período de existência da escola, que, no ano da realização da pesquisa de campo, possuía doze anos de funcionamento. Na sequência, observo que 35% possuem de 8 a 11 anos no local. Esse grupo, também representativo, possui um tempo maior de trabalho na escola. Em seguida aparece o total de 12% de 4 a 7 anos e 12% de 12 a 15 anos.

A função que os participantes exercem na escola pode ser observada na tabela abaixo:

**Tabela 12 - Função que exerce na escola**

Função	Frequência	Percentual
Professor(a)	24	92%
Coordenador(a)	1	4%
Diretor(a)	1	4%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à graduação cursada pelos participantes, verifico a seguinte distribuição:

**Tabela 13 - Curso de graduação realizado**

Curso	Frequência	Percentual
Educação Física	2	8%
Geografia	1	4%
Letras	1	4%
Matemática	1	4%
Normal Superior	4	15%
Pedagogia	15	58%
Psicologia	1	4%
Serviço social	1	4%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de respondentes, 58% cursaram Pedagogia, 15% Normal Superior e 8% Educação Física. Os cursos de Geografia, Letras, Matemática, Psicologia e Serviço Social apresentaram, cada um, 4% de representantes. O fato de Pedagogia, Normal Superior e Educação Física serem os cursos com maior representatividade está relacionado ao fato de a escola atender à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

A porcentagem de participantes que possuem pós-graduação e o tipo de pós-graduação cursada podem ser verificados nas tabelas abaixo:

**Tabela 14 - Participou de curso de pós-graduação**

	Frequência	Percentual
Sim	23	88%
Não	3	12%
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Tabela 15 - Nível de Pós-graduação realizado**

Pós-Graduação	Frequência	Percentual
Especialização	18	82%
Mestrado	4	18%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desses dados, observo que 88% dos participantes possuem curso de pós-graduação. Destes, 82% realizaram o curso de especialização e 18% fizeram o mestrado. Esse dado demonstra que o grupo possui grau de escolaridade elevado, continuando os estudos após a graduação.

### 2.3 Escola Delta - Utopia e inovação

A escola Delta iniciou seu funcionamento em 1969 em um bairro afastado do centro da cidade, com o objetivo de atender à população proveniente de áreas rurais. A escola atendia a alunos até o 5º ano do ensino fundamental e, a partir de 2002, passou a atender também aos anos finais do ensino fundamental e à educação infantil (PPP, Escola Delta, 2013).

Essa expansão no número de turmas expôs o problema do espaço físico da escola, que não estava comportando a nova demanda. Para resolver temporariamente essa situação, a Secretaria de Educação alugou uma granja

em local próximo à sede e, assim, a escola passou a funcionar em dois prédios (PPP, Escola Delta, 2013).

Os dois prédios em que a escola funcionava não apresentavam estrutura física adequada e, dessa forma, a comunidade escolar reivindicou a construção de um novo prédio para abrigar a escola. A Secretaria de Educação analisou a situação e, julgando procedente o pedido, iniciou as obras no bairro de procedência da maioria dos alunos.

Como a escola Delta organizava o tempo escolar em ciclos de formação desde o ano 2000 e apresentava uma organização curricular diferenciada, oferecendo oficinas no contraturno, a Secretaria de Educação propôs à comunidade escolar que no novo espaço pudesse ser implantado o tempo integral a todos os alunos (PPP, Escola Delta, 2013).

Em 2008, a direção da escola, junto com os professores, iniciou a discussão sobre o tempo integral e, no segundo semestre do mesmo ano, com a inauguração da nova sede, o trabalho foi iniciado.

E, apesar do funcionamento no novo prédio, consta, no documento da escola, que o mesmo não era apropriado para o trabalho com o tempo integral. Não havia espaços adequados para o trabalho com o teatro, laboratório de aprendizagem, além da falta de espaços para uso comum.

Um aspecto importante que está presente no PPP da escola, é o registro de reflexões sobre a organização do tempo integral. De acordo com o documento, foi realizada uma pesquisa com os alunos e suas famílias em 2009, sobre as expectativas e as dificuldades com o tempo integral na escola. A partir dos resultados da pesquisa, a escola reorganizou o horário das disciplinas e projetos a partir de quatro eixos temáticos: conhecimento linguístico; conhecimento científico e tecnológico, conhecimento sócio-antropológico e conhecimento estético-expressivo. (PPP, Escola Delta, 2013)

Interessante observar que a organização apresentada pela escola lembra a mandala de saberes organizada para o Mais Educação, que busca o diálogo entre o conhecimento científico, artístico e social.

Além desta organização, estão presente no PPP, textos escritos pelos professores da escola, que buscam apresentar os projetos em desenvolvimento na escola, com objetivos e formas de desenvolvimento. Outro ponto que se destaca no PPP é a proposta de avaliação da escola, que se organiza por ciclos

de aprendizagem.

Apesar de encontrar no PPP da escola o desenho de uma organização curricular voltada para o tempo integral, vejo a partir de entrevistas que realizei, elementos ainda desafiadores:

Ainda tem o currículo, o conteúdo para dar conta, que não foge nada da educação de tempo regular. E eu imaginava a educação de tempo integral, acho que foi até **utópico** da minha parte, eu imaginava que o tempo integral romperia com essa ideia de escola linear, de disciplina fechadinha. Eu imaginava grupos de trabalho, matemática ciências, matemática geografia, e projetos sendo desenvolvido juntos. Eu imaginava a educação de tempo integral como uma leitura de mundo, uma ampliação da leitura de mundo da criança (Professor Wilson - Escola Delta - grifo nosso)

O depoimento do professor Wilson revela a expectativa de encontrar no tempo integral uma organização curricular diferenciada, que ele classifica como utópica, pois no cotidiano não vê grande diferença em relação ao tempo regular.

Apesar dessa observação, é interessante verificar que a escola Delta tem buscado inovações nessa organização. Um exemplo desse trabalho foi um projeto que a escola desenvolve inspirado na Escola da Ponte<sup>14</sup>, que buscou propiciar aos alunos do 6º ao 9º ano um trabalho diferenciado no segundo turno escolar "A diferença é que os meninos escolhem as oficinas que irão participar" (Coordenadora Joana - Escola Delta). As oficinas apresentam duração diferenciada, às vezes dois meses e ocupam todo o período da tarde ( de 12:50 às 15:30), sem fragmentação, fato, que segundo a coordenadora Joana, causou estranhamento nos professores, pois muitos estavam acostumados a trabalhar apenas 50 minutos com as turmas. O projeto tem sido aperfeiçoado a partir das observações da equipe gestora, professores e alunos.

### 2.3.1 Conhecendo os dados da Escola Delta

<sup>14</sup> Trabalho realizado em Portugal, iniciado em 1976, com ideias desenvolvidas pelo educador José Pacheco. A Escola da Ponte alicerça o trabalho pedagógico para o exercício da autonomia e da liberdade.

Apesar de a direção da Escola Delta ter demonstrado interesse na pesquisa e ter dado apoio para a aplicação dos questionários, obtive, nessa escola, o menor número de respondentes: nove, no total.

Observo mais detalhadamente o perfil dos participantes nas tabelas abaixo:

**Tabela 16 - Sexo dos participantes**

	Frequência	Percentual
Masculino	1	11%
Feminino	8	89%
Total	9	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

**Tabela 17 - Idade dos participantes**

Idade	Frequência	Percentual
31 – 40	5	56%
41 – 50	4	44%
Total	9	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de participantes, 89% são do sexo feminino e apenas 11% são do sexo masculino. Em relação à idade, 56% apresentam idade na faixa etária dos 31 e 40 anos e 44% têm idade entre 41 e 50 anos.

O tempo de experiência docente desses participantes pode ser observado na tabela a seguir:

**Tabela 18 - Tempo de experiência docente**

Tempo	Frequência	Percentual
0 a 7 anos	1	12%
8 a 15 anos	3	38%
16 a 22 anos	2	25%
23 a 30 anos	2	25%
Total	8	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifico que 38% dos participantes da escola Delta possuem de 8 a 15 anos de experiência docente. Mas, ao somar os percentuais de participantes que possuem de 16 a 22 anos e de 23 a 30 anos de experiência, observo o total de 50%. Dessa forma, entendo que o grupo pode ser considerado experiente na carreira docente.

O tempo de trabalho na escola pode ser visualizado na tabela a seguir:

**Tabela 19 - Tempo de trabalho na escola**

Tempo	Frequência	Percentual
0 a 3 anos	3	33%
4 a 7 anos	1	11%
8 a 11 anos	4	45%
12 a 15 anos	1	11%
Total	9	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

45% dos participantes da escola Delta possuem de 8 a 11 anos de trabalho na escola e 33% possuem de 0 a 3 anos de trabalho. A partir desses dados, entendo que a maior parte do grupo tem um tempo considerável de trabalho na escola.

A tabela a seguir apresenta a função que os respondentes desempenham na escola:

**Tabela 20 - Função que exerce na escola**

Função	Frequência	Percentual
Professor – Anos iniciais	1	11%
Professor – Anos finais	3	34%
Professor de "projetos"	2	22%
Coordenador Pedagógico	1	11%
Diretor	1	11%
Vice-diretor	1	11%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que 34% dos participantes da escola Delta lecionam nos anos finais do ensino fundamental. 22% atuam em projetos, 11% nos anos iniciais. Os demais exercem função na equipe gestora da escola.

Em relação à formação, verifiquei que todos possuem graduação. Os cursos dos participantes estão na tabela a seguir::

**Tabela 21 - Curso de graduação realizado**

	Frequência	Percentual
Ciências	1	11%
Biológicas	1	11%
História	1	11%
Letras	2	22%
Matemática	1	11%
Pedagogia	4	44%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na escola Delta, 44% dos pesquisados cursaram Pedagogia, 22% Letras e os demais cursaram Ciências Biológicas, História e Matemática.

Observo também que todos os participantes possuem pós-graduação. O nível cursado encontra-se abaixo:

**Tabela 22 - Nível de pós-graduação realizado**

	Frequência	Percentual
Especialização	3	33%
Mestrado	4	44%
Doutorado	2	22%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos participantes, 44% possuem mestrado, 33% especialização e 22% doutorado. Esse dado chama a atenção para o maior número de mestrandos e doutorandos em relação aos grupos de participantes das outras escolas, demonstrando que a escola Delta possui o grupo mais qualificado da pesquisa.

Foi objetivo deste capítulo apresentar as três escolas participantes da pesquisa, sua história e seu envolvimento com o tempo integral. Além disso, quis mostrar os dados principais dos participantes do estudo em cada escola.

Penso ser importante, considerá-las no conjunto enquanto escolas públicas participantes da mesma rede de ensino, mas também julgo relevante destacá-las enquanto instituições específicas portadoras de uma historicidade, inseridas em determinada comunidade que participa da construção de sua identidade.

Para problematizar um dos pontos discutidos nessa tese, será apresentado no próximo capítulo, a formação docente na escola de tempo integral.

### 3. A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

#### 3.1 De qual formação estamos falando?

A formação continuada dos professores tem apresentado grande relevância no cenário das políticas educacionais que estão sendo desenvolvidas na atualidade. No contexto brasileiro, observa-se o Decreto 6.775/09, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atribuindo à Capes o fomento de programas de formação inicial e continuada. Segundo o documento em questão, a formação continuada é “entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009, p. 1).

É possível observar, nessa afirmação, a centralidade da formação continuada no processo de profissionalização docente e a relevância da escola como referência para a formação. Na perspectiva de Nóvoa (1992), as instituições escolares não devem ser percebidas somente como um local para a formação, elas devem estar articuladas com o desenvolvimento profissional dos professores. Nas palavras do autor: “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 86).

Outro documento que afirma a importância da formação continuada é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, que prevê:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso)

As palavras grifadas na meta acima apresentam a perspectiva de garantia de formação continuada a todos os profissionais da educação básica. Essa premissa traz um desafio às redes de ensino e às instituições formadoras que necessitam estar articuladas para identificar e atender às demandas existentes

de formação continuada.

Em pesquisa realizada por Gatti (2008), foi observada nos últimos tempos uma multiplicação na oferta de propostas em formação continuada. Há experiências desenvolvidas por parcerias entre universidades públicas e secretarias de educação, iniciativas próprias dos poderes públicos com seus próprios quadros ou em parcerias com consultorias contratadas.

Outro ponto verificado por Gatti (2008) permite constatar que a denominação “formação continuada” abarca diversas modalidades de desenvolvimento, englobando a presencial, a semipresencial, a distância e outras. Além disso, a duração prevista varia de um dia a quatro anos.

O número de iniciativas nesse âmbito é tão grande que torna difícil, segundo Gatti (2008), chegar ao número exato de tais ações. Esse fato tem raízes históricas, pois os desafios colocados à escola pela sociedade contemporânea originaram os discursos da atualização e da necessidade de renovação.

Apesar de haver poucas avaliações sobre essas experiências de formação continuada, em sua investigação, Gatti (2008) observou que, de maneira geral, os professores de regiões com maiores carências educacionais avaliam melhor as iniciativas de formação realizadas pelo poder público, enquanto os professores de áreas com maiores recursos mostram menos entusiasmo com os programas.

Realizando também uma avaliação das iniciativas de formação continuada em Portugal, Estrela (2003) aponta como pontos positivos dessas ações o envolvimento dos poderes públicos nas iniciativas de formação continuada, que facilitou o acesso dos professores a essas atividades, e a formação como propiciadora de um maior apoio às transformações do sistema educativo e do desenvolvimento de uma cultura de formação.

Entre os pontos negativos apontados por Estrela (2003), destaco o desvirtuamento do sentido da formação, pois muitos professores fazem os cursos somente para conseguir “créditos”, e a massificação e a escolarização da formação, centrada em um modelo “bancário”, de transmissão de conteúdos, ou de “déficit”, proposto para superar as deficiências observadas pelo formador.

O estudo também revela que, apesar de a formação continuada realizada pelas universidades partilhar os mesmos pontos positivos e negativos apontados

anteriormente, seus projetos produzem os maiores impactos observados.

Contribuindo com análises sobre a formação continuada na atualidade, Estevão (2003) afirma que “a formação tem se constituído verdadeiramente na religião dos novos tempos, contribuindo para racionalizar a própria sociedade na medida em que se apresenta como mais um fator estratégico de sucesso, de modernização e de qualidade” (ESTEVÃO, 2003, p. 231).

Estevão (2003) aponta algumas situações problemáticas nas experiências de formação continuada. Inicialmente destaca que os professores não percebem a formação como um direito, e sim como uma obrigação “ao serviço de gestão individualista” de suas carreiras ou ofertadas pelo poder público.

Outra questão diz respeito à pedagogia objetivista, que, na concepção de Estevão (2003), compreende os professores como “receptáculos de conteúdos de formação”. Nessa perspectiva, somente o fato de o professor ter acesso aos conteúdos produziria imediatamente a aprendizagem em uma lógica cumulativa e individualista.

Também é enfatizado que a formação de professores se destina muitas vezes a preencher as “lacunas formativas” ou a “endireitar” os desvios em uma visão “ortopédica e terapêutica” de formação (ESTEVÃO, 2003).

Assim como Estrela (2003), Estevão (2003) percebe a formação sendo buscada como um meio de ascensão na carreira, sem que isso seja acompanhado de um envolvimento profissional significativo.

Todos os pontos destacados produzem um cenário de formação que pode ser entendido:

Temos, então, que a formação, nestes casos, se apresenta como algo de exterior às próprias experiências vitais dos professores, numa separação clara entre tempo de formação e tempo de “ação”, e em que o mundo da vida e a experiência profissional do formando de pouco valem, importando sobretudo o consumo do saber (e não a sua produção). (ESTEVÃO, 2003, p. 233)

Observando o cenário descrito pelo autor, compreendo que uma formação descontextualizada do trabalho docente “agrava o individualismo profissional, onde a profissão se define pela solidão” (ESTEVÃO, 2003, p. 233) e deixa de cumprir seu potencial crítico e libertador.

Outra consequência dessa formação caracterizada como algo exterior, desvinculada do trabalho docente, seria sua proximidade com o paradigma consumista. Dessa maneira, a formação seria uma mercadoria cujo valor depende de sua importância para o mercado, tornando-se mais “técnico ou tecnocrática, *didactizada*, e também despolitizada, cujo intuito é o de preparar os professores para se tornarem especialistas em um dado saber *didáctico*” (ESTEVÃO, 2003, p. 233).

Nesse caso, a formação acaba por limitar o sentido da profissionalidade docente, na medida em que centraliza os saberes profissionais aos conhecimentos das áreas especializadas, deixando de lado os saberes da prática cotidiana.

Sendo organizada dessa maneira, a formação, que poderia contribuir com a ampliação do espaço democrático no interior das escolas, passa a apresentar-se como um mecanismo de regulação social, selecionando e potencializando talentos e, ao mesmo tempo, legitimando a exclusão dos menos dotados social e culturalmente (ESTEVÃO, 2003).

Diante das dificuldades apontadas pelos autores nas diversas experiências de formação continuada que têm sido realizadas ao longo do tempo, entendo que não há um caminho simples para seguir nessa questão. Compreendo que são necessárias reflexões e questionamentos constantes nos diversos sistemas de formação continuada adotados nos mais diversos âmbitos.

Alguns elementos que observei nas leituras realizadas parecem ser pontos importantes de serem observados nos processos de formação continuada.

Imbernón (2016) fala de uma formação a partir de dentro, ou seja, na escola e para a escola. Em sua perspectiva, a formação na escola é diferente da formação em escola. A formação na escola é apenas uma questão de localização. A formação em escola "pretende ser uma modalidade formativa onde a repercussão da mudança é individual e, sobretudo, tem uma finalidade coletiva" (IMBERNÓN, 2016, p. 151).

São estabelecidos alguns princípios para a formação em escola: as necessidades de formação são estabelecidas pelos professores a partir da análise de sua experiência cotidiana; a escola é a unidade de mudança em virtude das decisões que são tomadas coletivamente; os professores participam

do processo de gestão e planejamento da formação (IMBERNÓN, 2016). No caso de assessoria externa, esta daria apoio em todos os momentos da formação e, ponto que considero central, a formação se concretizaria na elaboração de um projeto, que deverá ser desenvolvido e acompanhado pelo grupo.

Concordo com a perspectiva de Imbernón (2009), que entende a formação continuada como formação permanente, a qual deveria:

[...] apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. (IMBERNÓN, 2009, p. 47)

Compreendo, a partir dessa citação, que o ponto de partida na formação continuada dos professores é a reflexão sobre o seu trabalho, sobre as teorias que contribuíram para torná-lo o professor que é e o questionamento de todos esses pilares.

As considerações discutidas demonstram a necessidade de estudos que se debrucem sobre as diversas experiências de formação continuada que são desenvolvidas no campo educativo. Mas qual a importância de estudar a formação continuada na educação em tempo integral?

Considero pertinente estudar a formação continuada na educação em tempo integral pois, com a ampliação gradativa do *Programa Mais Educação* para dezenas de escolas do município, entendo que novos desafios podem estar emergindo, desse contexto, para os diversos profissionais das escolas.

Portanto, defendo a tese de que a formação continuada, mesmo com as limitações discutidas anteriormente, exerce influência positiva nos significados atribuídos pelos professores ao seu trabalho.

Outro aspecto que considero pertinente para este estudo é o fato de a educação em tempo integral significar um elemento diferenciado para o cotidiano escolar. Quando os professores se deparam com situações de incerteza em seu fazer profissional, muitos procuram na formação continuada uma base para suas novas ações. Como afirma Nóvoa (1992), “é preciso conjugar a ‘lógica da

procura' (definida pelos professores e pelas escolas) com a 'lógica da oferta' (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais" (NÓVOA, 1992, p. 20).

Conhecer e ampliar as reflexões sobre as ações de formação relacionadas ao tempo integral já desenvolvidas na rede municipal de ensino é um dos interesses deste estudo. Para isso, faz-se importante também analisar a produção de teses e dissertações que foram produzidas sobre o tema.

### **3.2 O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre a formação docente na educação em tempo integral?**

No levantamento bibliográfico realizado sobre as teses referentes ao eixo *formação docente na educação em tempo integral*, foram observados dois trabalhos: Branco (2009) estudou o trabalho de formação desenvolvido pelos professores da Universidade Federal do Paraná com profissionais da educação que atuavam nas escolas públicas de Educação Integral em Tempo Integral. Silva Y. (2009) pesquisou as memórias de professores dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) sobre a formação continuada vivenciadas nessa experiência.

Branco (2009) desenvolveu uma pesquisa-ação junto a professores e observou que um diagnóstico construído detalhadamente pelos professores embasou o planejamento de ações em uma escola de tempo integral que impulsionou a melhoria da aprendizagem dos alunos. Silva Y. (2009) destaca a importância das experiências de formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores. A pesquisadora chega a afirmar que um dos elementos importantes em um bom programa de formação inicial é a "capacidade de inculcar, nos docentes, um *ethos* favorável ao aperfeiçoamento profissional continuado, como condição de desenvolvimento e até mesmo de sobrevivência na profissão" (SILVA Y., 2009, p. 198). Outro aspecto que importa ser destacado foi a constatação de que a formação continuada, desenvolvida com o apoio do órgão público ao qual os professores estão vinculados, fortaleceu a autoestima profissional dos participantes e despertou um sentimento de valorização por estarem sendo foco de investimentos do setor público. Além

disso, essa experiência de formação continuada formou um *habitus* que estruturou percepções políticas sobre escola pública e práticas profissionais utilizadas pelas professoras (SILVA Y., 2009).

No eixo *formação docente na educação em tempo integral*, encontrei uma dissertação: Ferreira (2012) desenvolveu um estudo com o objetivo de entender como a formação inicial e a formação continuada possibilitam a superação dos desafios do trabalho com o Programa Mais Educação.

No levantamento bibliográfico realizado, observei que vários estudos que se dedicaram a pesquisar a implementação dos programas de tempo integral apontavam problemas relacionados ao processo de formação de professores. Em algumas experiências, a formação não era realizada; em outras, era precária ou descontinuada devido à mudança de governos.

Para entender as ações de formação docente voltadas para o tempo integral que foram desenvolvidas no município de Juiz de Fora, abordarei a seguir as duas referências principais de formação: o projeto de extensão Tempos na Escola e o curso a distância Educação Integral e Integrada.

### **3.3 As formações sobre o tempo integral desenvolvidas na rede municipal de ensino e seus significados**

#### **3.3.1 Tempos na Escola**

Como foi citado anteriormente, a partir da implantação do Programa Escola de Educação em Tempo Integral no município em 2006, o grupo de pesquisa e extensão do NEPED/UFJF, Tempos na Escola, buscou acompanhar as discussões e o desenvolvimento do programa através de uma parceria com a Secretaria de Educação e as cinco escolas participantes do Programa (MATTOS e GONÇALVES, 2011).

A parceria resultou em várias ações ao longo do período de 2006 a 2010; dentre elas, podem ser destacadas: a formação nas escolas, no modelo de formação interativo-reflexiva, que, como afirma Mattos (2013), caracteriza-se por uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, e a realização

de três Encontros das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral, com palestras, apresentações de trabalhos e trocas de experiências.

A dinâmica do trabalho iniciado no ano de 2006 começou a partir da constituição de um grupo coordenador da pesquisa *Tempos na Escola*, na Secretaria de Educação, com 13 representantes da universidade, 16 profissionais da Secretaria de Educação e 12 profissionais das escolas que trabalhavam com o Programa Escola de Educação em Tempo Integral. Com reuniões ocorrendo de forma simultânea com esse grupo coordenador, foram criados subgrupos em cada uma das escolas participantes do programa (Silva E., 2009).

Em 2007, as reuniões dos grupos tiveram continuidade e houve a necessidade de realizar um encontro com a participação de todos os profissionais das escolas envolvidas para aprofundar as discussões da criação das diretrizes para a educação em tempo integral no município. Dessa maneira, realizou-se o *I Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: perspectivas e desafios* (Silva E., 2009).

Os pontos discutidos nesse encontro foram registrados no documento preliminar das diretrizes do tempo integral e continuaram sendo discutidos nos encontros realizados pelo grupo coordenador e pelos subgrupos das escolas (Mattos, 2012). Em 2008, o documento foi finalizado e denominado “Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral do município de Juiz de Fora”. Nesse mesmo ano, foi realizado o *II Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: saberes e fazeres*.

Com receio de mudanças nas políticas públicas do município e consequente extinção do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, o grupo coordenador do *Tempos na Escola* participou ativamente da criação da Lei nº 11.669 (JUIZ DE FORA, 2008) que visava à garantia de continuidade do programa nas escolas em que foi implementado (Mattos, 2012).

Com a mudança dos dirigentes do governo municipal, ocorrida em 2009, algumas dificuldades foram surgindo para o desenvolvimento das ações do projeto *Tempos na Escola*. Inicialmente, os técnicos da Secretaria de Educação ficaram impossibilitados de dar continuidade à sua participação nos encontros. Apenas dois representantes puderam continuar no grupo. E, apesar dessa limitação, no final de 2009, o *Tempos na Escola* realizou o último e *III Encontro*

*das Escolas de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora* (Mattos, 2012).

Em 2010, os pesquisadores do grupo Tempos na Escola realizaram uma avaliação do desenvolvimento do Programa Escola de Educação em Tempo Integral, com a organização de grupos focais com vários segmentos da comunidade escolar (MATTOS e GONÇALVES, 2011).

Dentre os pontos ressaltados nessa avaliação, foi observada uma concepção assistencialista de tempo integral entre as mães, que ressaltaram a importância da ocupação do tempo da criança, a necessidade de atendimentos especializados e a preocupação com a merenda que é oferecida na escola. Outro aspecto foi a existência de relação entre a ampliação de tempo escolar e de espaço físico na escola. Também foi observada uma ênfase nas disciplinas do turno regular como elementos centrais na escola.. De forma geral, as escolas demonstraram buscar alternativas para a reorganização do trabalho pedagógico e destacaram a importância do perfil do profissional para trabalhar no tempo integral e das relações interpessoais para a superação de conflitos.

Esse breve percurso histórico do projeto Tempos na Escola que busquei recuperar possibilita a visualização de como o trabalho realizado foi muito além de ações de formação. Buscou consolidar reflexões através da criação coletiva de linhas norteadoras da política e garantir o trabalho das escolas envolvidas através da legislação.

A amplitude dessas ações não será o foco do trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Procuo, neste estudo, analisar uma pequena parte dessa experiência, com a perspectiva de que o Tempos na Escola faz parte da história de construção da educação em tempo integral que as escolas do município apresentam na atualidade.

Portanto, irei apresentar uma análise geral desse trabalho, focando nas escolas de ensino fundamental que passaram a trabalhar com o Programa Mais Educação nos anos seguintes.

As análises apresentadas foram realizadas a partir de documentos/materiais fornecidos pela coordenadora da formação Tempos na Escola, documentos fornecidos pela escola e depoimentos obtidos através de questionários e entrevistas de participantes e não participantes do projeto.

Irei apresentar a análise realizada, até o momento, em duas etapas:

1. A participação geral no projeto – realizada a partir dos dados dos certificados entregues a todos os participantes do projeto da rede municipal.
2. O Tempos na Escola na escola Ômega – a análise da formação na escola será dividida em dois momentos: a formação analisada a partir dos documentos do período e a formação analisada a partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa.

### **3.3.1.1 A participação geral no projeto Tempos na Escola**

Antes de iniciar a apresentação das análises, considero importante definir o que entendo pelo termo “participação geral” neste trabalho. A partir dos dados obtidos, compreendo que a participação geral se expressa pelo total de participantes que concluíram a carga horária necessária para a obtenção de um certificado de participação no projeto.

O trabalho de análise foi realizado nessa perspectiva, pois obtive a lista de participantes certificados do projeto e a respectiva carga horária frequentada por cada um ao longo dos anos 2008, 2009 e 2010. A partir dessa lista, realizei um levantamento sobre a participação das pessoas e a carga horária total cursada por cada uma ao longo dos três anos.

Importa ressaltar que, em alguns estudos (Silva E., 2009; Mattos, 2012), foi possível encontrar relatos de encontros realizados também no ano de 2006. Nos materiais pesquisados por mim, encontrei atas com registro de encontros de discussão em escolas desde 2007. Talvez esse tempo não tenha sido contabilizado no registro de certificados devido às regras do sistema de atividades de extensão da universidade.

O resultado do levantamento dos certificados pode ser observado no quadro abaixo:

**Quadro 10 - Total de participantes por carga horária realizada no Tempos na Escola – período 2008 a 2010**

<b>Carga Horária</b>	<b>Total de participantes</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Total de participantes</b>
480 h	5	140 h	2
400 h	3	120 h	7
360 h	1	100 h	5
320 h	6	80 h	20
280 h	1	60 h	2
240 h	6	40 h	35
200 h	6	30 h	2
180 h	7	20 h	4
160 h	8	10 h	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira questão que observei foi a variedade na carga horária total dos participantes. Dos 98 cursistas, cinco apresentaram a carga horária máxima, que seria 480 horas, e dois fizeram a carga horária mínima, com 10 horas no total. A carga horária com maior número de cursistas é a de 40 horas, com 35 participantes. E as cargas horárias com menor número de cursistas foram as de 360 e 280 horas.

E qual o significado desses dados para a pesquisa? No meu entendimento, essa variação parece estar associada à concepção do projeto desenvolvido e ao contexto político do Programa Escola de Educação em Tempo Integral.

Em relação à concepção do projeto Tempos na Escola, encontrei em outros trabalhos duas denominações: o termo interativo-reflexiva atribuído por Mattos (2013), já citado anteriormente, e a caracterização como pesquisa-ação na visão de Coelho, Marques e Branco (2014). Para compreender o significado dessas duas expressões na formação continuada, recorri a outros autores. Dalben (2003) entende que uma formação interativo-reflexiva se faz “a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho mediados pelos

formadores” (DALBEN, 2004, s/p). E Imbernón (2016) compreende a pesquisa-ação na formação continuada enquanto

[...] um poderoso instrumento para a formação do professorado graças à ação colaborativa que implica e ao trabalho em equipe para alcançar metas que beneficiem a todos, mediante o qual os professores orientam, corrigem e avaliam seus problemas e tomam decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educacional. (IMBERNÓN, 2016, p. 198)

Pelas definições de Dalben (2004) e Imbernón (2016), compreendi que a formação interativo-reflexiva está inserida nas ações da pesquisa-ação na formação continuada. A ideia que está no centro desses dois termos é a ação colaborativa entre os professores, uma equipe refletindo conjuntamente sobre as demandas que encontram em seu campo de trabalho. Pude observar referências a essa questão no depoimento de uma professora, escrito no questionário "Houve formação em contexto semanal com professores e reuniões mensais na universidade" (Professora Sueli – Escola Ômega) e também na entrevista: "Muitas leituras, muitas discussões, muitas trocas de experiências" (Coordenadora Jenifer – Escola Ômega).

Ao observar a carga horária dos participantes e relacionar com as características da pesquisa-ação, entendi que os dados também refletem um pouco da dinâmica escolar através do tempo. Professores que entram na escola substituindo outros e acabam frequentando por um período menor a formação, outros que mudam de escola e não dão continuidade ao trabalho, alguns que se licenciam, outros que encontram dificuldades relacionadas ao tempo e horários da formação. Esses fatos, no meu entendimento, colaboram para a diversidade de carga horária encontrada.

Outro elemento que pode ter contribuído com a variedade da carga horária observada é o contexto político do Programa Escola de Educação em Tempo Integral. A implantação do programa nas escolas ocorreu em tempos desiguais, três escolas em 2006, uma em 2007 e uma em 2008. Outro fator foi a mudança de governo ocorrida em 2009 e a modificação das orientações em relação às escolas de tempo integral e à própria participação de membros da Secretaria de Educação no projeto.

De forma complementar, realizei um levantamento sobre a participação dos profissionais ao longo do período 2008, 2009 e 2010:

**Quadro 11 - Total de participantes por tempo de participação no Tempos na Escola**

Participou dos 3 anos da formação	Participou de 2 anos da formação	Participou de 1 ano da formação
18	27	53

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 98 participantes, a maioria, 53, frequentou um ano da formação, 27 participaram por dois anos e 18 estiveram presentes nos três anos das ações do projeto. Entre os 18 que estiveram presentes nos três anos do projeto, a carga horária total variava entre 480 e 140 horas cursadas. Entre os 27 participantes que cursaram o período de dois anos, a carga horária variava de 320 a 60 horas de curso. E entre os 53 que participaram por um ano do projeto, a carga horária variou entre 240 e 10 horas de curso.

Essa variação na carga horária e de tempo de participação no projeto, além de outros registros que demonstram ter existido encontros em 2006 e 2007, ilustra a complexidade do projeto Tempos na Escola. Além dessa questão, o projeto envolveu sujeitos de campos distintos como universidade, secretaria e escola, grupos que historicamente têm produzido discursos diferenciados sobre educação.

Por isso, ao apresentar análises do projeto, busco compreender alguns aspectos de seu desenvolvimento que possam me auxiliar no entendimento da atual escola de tempo integral da rede municipal de ensino, sem, contudo, aprofundar nos meandros de sua realização. Assim, apresentarei parte do desenvolvimento do projeto realizado na escola Ômega.

### **3.3.1.2 O projeto Tempos na Escola na escola Ômega**

Para compreender as ações do projeto Tempos na Escola na escola Ômega, realizei a leitura das atas<sup>15</sup> dos encontros realizados na escola no ano

<sup>15</sup> Material disponibilizado pela coordenadora do projeto Tempos na Escola.

de 2008. Durante a leitura, destaquei os elementos que identificavam as datas, os temas discutidos, os profissionais responsáveis pelas ações e a metodologia utilizada pelos mediadores. Avaliei que esses pontos expressavam uma visão geral das ações realizadas. Construí um quadro com os aspectos observados:

**Quadro 12 - Temas, profissionais responsáveis e metodologias trabalhadas nos encontros da Escola Ômega**

<b>Encontros</b>	<b>Temas discutidos</b>	<b>Profissional responsável</b>	<b>Metodologia de trabalho</b>
11-03-2008	Brinquedos e brincadeiras	Professor (1)	Apresentação oral (texto) e vivência de brincadeiras
25-03-2008	Educação em tempo integral	Professora (2)/Coordenadora (1)	Dinâmica, apresentação oral, <i>slides</i> , discussão
08-04-2008	Avaliação	Professora (2) e coordenadora (1)	Apresentação oral do tema e discussão
22-04-2008	Alfabetização e Letramento	Professora (2)	Apresentação oral do tema e discussão
29-04-2008	Alfabetização e Letramento	Professora (2) e Coordenadora (1)	Apresentação oral do tema e discussão
13-05-2008	Alfabetização e Letramento	Professora (2)	Leitura de texto e discussão
17-06-2008	Memória local na escola	Professoras (3) e (4)	Apresentação oral e discussão
24-06-2008	Avaliação dos encontros	Professora (2) e Coordenadora (1)	Avaliação oral e escrita dos encontros
19-08-2008	Letramento Matemático	Professora (5)	Apresentação oral
26-08-2008	Letramento Matemático	Professora (5)	Análise de atividades de matemática e discussão
02-09-2008	Letramento Matemático	Professora (5)	Análise de atividades no caderno dos alunos e discussão
09-09-2008	Avaliação externa	Professora (5)	Apresentação e discussão
16-09-2008	Consciência Negra	Professora (6)	Discussão
06-10-2008	Multiculturalismo	Professor (1)	Apresentação oral e discussão
21-10-2008	Alimentação	Secretária (1)	Questionamentos e discussão
04-11-2008	Matemática	Professora (5)	Realização de atividades de geometria (vivência)
11-11-2008	Matemática	Professora (5)	Discussão a partir das atividades
18-11-2008	Educação para o olhar	Professora (2)	Reflexão a partir de imagens

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar o quadro, foi possível verificar que ocorreram 18 encontros com 13 temas diferentes. Os temas foram variados, sendo a “Alfabetização e

Letramento” o tema mais discutido, seguido da “Matemática” e “Letramento Matemático” como temas que foram debatidos em mais de um encontro. Os demais temas apareceram em um encontro: “Brinquedos e brincadeiras”; “Educação em tempo integral”; “Avaliação”; “Memória local na escola”; “Avaliação externa”; “Consciência Negra”; “Multiculturalismo”; “Alimentação”; “Educação para o olhar” e um encontro para “Avaliação dos encontros”.

Como pode ser observado nas Atas, os temas a serem discutidos nos encontros eram definidos pelo próprio grupo de profissionais da escola. E essa característica ficou mais evidente ao verificar que o último encontro do primeiro semestre, que ocorreu no dia 24 de junho de 2008, foi utilizado para a avaliação dos encontros ocorridos.

Entendo, a partir desse ponto, que os temas discutidos refletem as necessidades de aprofundamento e reorganização vivenciados pelos profissionais da educação no cotidiano da escola Ômega. Estes, ao se depararem com o desencaixe promovido pela organização em tempo integral, viram-se diante de antigos desafios, agora ressignificados diante de novos parâmetros. Vejo, nesse prisma, a ênfase nos temas “Alfabetização e Letramento”, os que abordam a questão matemática, os que tratam da “Avaliação” e “Avaliação externa”, assim também como “*Consciência Negra*” e “*Multiculturalismo*”.

O tema “Brinquedos e brincadeiras” reflete a dificuldade no planejamento e na organização de atividades que alguns professores expressam ao trabalhar em uma escola de tempo integral. Pode-se observar essa questão no depoimento obtido em entrevista, discriminado abaixo:

[..]Então essa foi a primeira dificuldade que eu tive. Como eu dou aula de história, história costuma ser um conteúdo muito maçante, exige interpretação, quer dizer, exige uma coisa pré... anterior à interpretação que é uma leitura. E alguns têm dificuldade da leitura, principalmente os meninos do sexto ano. Então eu tive essa dificuldade nesse momento de tentar fazer com que as minhas aulas ficassem o menos maçante possível devido a essa realidade deles. E foi exatamente as do sexto ano que eu consegui achar um caminho pra tentar resolver essa minha questão que é fazer ao longo das aulas, **em alguns momentos das aulas, fazer brincadeiras...** brincadeira da forca, brincadeira de, dinâmica de oficinas de teatro, brincadeiras de grupos, de responder. Do... tipo *quiz game*. (Professor Robert – Escola Ômega, grifo nosso)

Uma questão que parece ficar evidente é que o tema “Brinquedos e brincadeiras” é muito relevante nas práticas pedagógicas para o trabalho na escola de tempo integral. Isso pode ser observado pela presença do tema nos encontros do Tempos na Escola em 2008 e seu fortalecimento em 2015, quando um professor dos anos finais do ensino fundamental, que não participou da formação no período, expressa essa necessidade a partir do seu trabalho na escola.

O tema “Educação em Tempo Integral” buscou propiciar reflexões sobre a ressignificação do tempo e a organização da grade curricular da escola nos diversos anos de escolaridade (Tempos na Escola, 25/03/2008). “Memória local na escola” foi o assunto trabalhado em função de um projeto que a escola desenvolveu em parceria com a empresa Votorantim (Tempos na Escola, 17/06/2008).

No encontro que discutiu o tema “Alimentação”, observei pelas Atas, que o grupo iniciou o trabalho questionando o que seria uma alimentação saudável na infância. A partir desse ponto, os participantes fizeram diversas colocações e ficou evidente a preocupação com a adequação do cardápio à alimentação de crianças da zona rural, às diversas idades e ao tempo integral. Na ata foi possível identificar a preocupação com uma alimentação que supra as necessidades nutricionais diárias dos alunos, já que a maior parte do dia estarão estudando na escola. Foram realizadas críticas às nutricionistas da rede sobre a elaboração do cardápio de alimentação das escolas e à Secretaria de Educação sobre questões financeiras (Tempos na Escola, 21/10/2008).

Sobre os profissionais responsáveis pelas ações, há aspectos importantes. Inicialmente, destaco a variedade de profissionais envolvidos. São seis professores de disciplinas e anos diferenciados, uma coordenadora pedagógica e uma secretária que se revezaram no trabalho de mediação nos 18 encontros realizados. No Quadro 12, destaquei os profissionais envolvidos pela função e por um número que se repete quando o profissional também se repete na coordenação do encontro.

Essa diversidade de profissionais da escola mediando os encontros caminha no sentido contrário ao das formações em que o ministrante é o *expert* solucionador de problemas de outras pessoas (Imbernón, 2009). Os formadores

são os que vivenciam os problemas da escola no cotidiano, cada qual abordando determinada situação a partir de um ângulo de análise. O ângulo de sua formação inicial, de seu campo de atuação, de suas experiências profissionais e acadêmicas, de suas observações sobre a escola e sua comunidade.

Ao constituir um grupo de mediadores da própria escola com diversos profissionais, possibilita-se, também, um redimensionamento do poder em relação às orientações do trabalho na escola. Coordenadores, professores, secretários e diretores discutem, a partir de leituras ou atividades, saberes, proposições, anseios, dúvidas e definem possibilidades de caminhos para a escola trilhar.

Mas esse tipo de formação poderia trazer como limitação o isolamento da escola e uma conseqüente redução da análise crítica da realidade na qual está inserida? Moraes (2009) questiona a formação docente relacionada a teóricos que defendem a chamada “epistemologia da prática”. A autora entende que essa teoria “reduz o horizonte da pesquisa e da formação docente ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos e pela narrativa descritiva da experiência” (MORAES, 2009, p. 587).

Apesar de considerar pertinentes as observações de Moraes (2009), entendo que o projeto *Tempos na Escola* não restringiu seu campo de formação ao interior da unidade escolar. A experiência que estou analisando é apenas uma parte dentro de um conjunto de ações que foram desenvolvidas no *Tempos na Escola*. Ao lado da ação na escola, estavam sendo realizados encontros na Secretaria de Educação, seminários, reuniões de discussão com outras universidades e pesquisadores, entre outros.

Além disso, penso que não se pode reduzir a questão da formação continuada a uma dualidade, ou seja, centrada na teoria ou centrada na prática dos profissionais. Entendo que a formação docente precisa de ambas as perspectivas, se quiser contribuir para a construção de professores que atuem como “intelectuais transformadores<sup>16</sup>” (GIROUX, 1997).

<sup>16</sup>“Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos de interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino.[...]A categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.162,163).

Em relação à metodologia de ensino utilizada nos encontros, observei que a “discussão” foi a principal estratégia realizada, estando presente em 12 dos 18 encontros. Para definir que houve “discussão” nas reuniões realizadas, verifiquei na leitura das atas se a dinâmica de trabalho realizada envolvia a expressão de opiniões, pontos de vista dos participantes, através de formulação de argumentos e contra-argumentos.

A segunda estratégia mais utilizada no trabalho foi a “apresentação oral” dos temas, estando presente em nove encontros. A “apresentação oral” foi definida a partir de registros nas atas que possibilitassem a identificação de apresentação oral do tema, com ou sem o recurso de *slides*, por um ou dois coordenadores do encontro.

Além da discussão e da apresentação oral, também identifiquei a realização de vivências (três encontros), em que os participantes deveriam realizar atividades que poderiam ser desenvolvidas com alunos; a leitura de textos (dois encontros) nos quais foram apresentados ou discutidos textos lidos anteriormente pelos participantes; análise de atividades realizadas pelos alunos (dois encontros); dinâmica de grupo, apresentação de *slides*, reflexão a partir de imagens e avaliação oral e escrita (essas estratégias foram utilizadas em um encontro).

Esse levantamento possibilitou-me visualizar a prática mais utilizada nos encontros, a discussão. Entendo que as práticas metodológicas estão relacionadas às concepções de educação dos membros do grupo.

Compreendo que outros fatores podem contribuir para a escolha de práticas mais democráticas de atuação nessa formação específica: o fato de quase a totalidade do grupo ter formação e experiência na educação; a questão dos mediadores atuarem com seus pares, ou seja, outros profissionais da educação, que possuem saberes sobre o mesmo campo de abordagem, e um terceiro fator, também relevante, é o fato de esses profissionais terem se predisposto a participar do projeto Tempos na Escola, o que também indica uma abertura a conhecimentos e práticas diferenciadas.

Para ampliar a discussão sobre ações de formação referentes ao tempo integral, considero importante apresentar o trabalho realizado na formação Educação Integral e Integrada.

### 3.3.2 A formação Educação Integral e Integrada

A formação Educação Integral e Integrada foi um curso de aperfeiçoamento proposto pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), concebido pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), coordenada pela Professora Jaqueline Moll.

O curso foi ofertado na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como organizadora, em Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Núcleo TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania, pertencente à Faculdade de Educação da mesma instituição (TEIA, 2016).

Foram realizadas duas edições do curso: a primeira de junho a dezembro de 2010 e a segunda de março a setembro de 2013. Somente a edição de 2010 teve a cidade de Juiz de Fora como polo do curso, portanto os dados dessa edição serão os únicos a compor o presente estudo.

O objetivo principal do curso era:

[...] a formação de gestores educacionais, professores do Ensino Básico e outros profissionais da educação nos pressupostos teóricos e práticos da Educação Integral/Integrada, tornando-os capazes de desenvolver, implementar e participar de programas de educação integral em seus municípios. (TEIA, 2016)

O curso estava voltado para os profissionais da educação básica, agentes culturais, monitores e demais interessados. O total de vagas ofertadas para o município foco do presente estudo era de duas turmas de 30 participantes cada.

A duração do curso era de 180 horas, sendo 10 presenciais e 170 a distância, desenvolvidas no período de sete meses, com uma equipe selecionada e acompanhada pela coordenação do TEIA.

O material didático do curso eram livretos produzidos para os seis módulos do curso e videoaulas gravadas em cinco vídeos com duração aproximada de 12 minutos cada. As videoaulas consistiam em discussões realizadas em rodas de conversa com professores que participavam do curso,

integrantes do TEIA e demais convidados.

### 3.3.2.1 A participação na formação Educação Integral e Integrada

Para compreender como o curso foi desenvolvido no município estudado, fui ao polo da UAB e obtive a lista de participantes e dos cursistas certificados.

A partir desse material, fiz um quadro sobre a participação no curso:

**Quadro 13– Alunos concluintes e não concluintes – Turma 2010 – Polo JF**

Alunos concluintes		Alunos não concluintes
Atualização	Aperfeiçoamento	14
11	39	

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que os alunos concluintes foram separados em dois grupos: atualização e aperfeiçoamento. Obtiveram o certificado de aperfeiçoamento os participantes que concluíram as 180 horas do curso e o certificado de atualização quem cumpriu uma carga horária menor. No total, 11 cursistas obtiveram o certificado de atualização e 39, o de aperfeiçoamento. Outros 14 alunos não concluíram o curso.

Para apresentar o levantamento das cidades de origem dos cursistas, será considerado o número total de alunos concluintes do curso.

**Quadro 14 - Cidades de origem dos cursistas**

Cidades de origem	Total de cursistas	
1. Juiz de Fora	19	38%
2. Cataguases	8	16%
3. Santos Dumont	7	14%
4. Três Corações	1	2%
5. Governador Valadares	1	2%
6. Bueno Brandão	2	4%
7. Varginha	4	8%
8. Ubá	1	2%
9. Santana de Cataguases	1	2%
10. Teófilo Otoni	2	4%
11. Maripá de Minas	1	2%
Sem identificação	2	4%

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível observar que 38% dos cursistas residem no município de Juiz de Fora, 16% em Cataguases, 14% em Santos Dumont e 8% em Varginha. Há ainda representantes de outros sete municípios. Esse dado mostra a diversidade de origem dos cursistas, aspecto favorecido pela modalidade a distância em que o curso foi ofertado.

Outro aspecto que destaco na observação dos dados foi a diversidade de profissionais interessados na formação:

**Quadro 15 - Função exercida pelos cursistas e instituições de origem**

<b>Função</b>	<b>Total de cursistas</b>	<b>Instituição municipal</b>	<b>Instituição estadual</b>	<b>Instituição federal</b>	<b>Instituição particular</b>
1- Professor(a)	22	13	7	2	-
2-Supervisor(a)/ coordenador(a)	6	5	1	-	-
3- Diretor(a)	4	3	-	-	1
4- Técnico(a) da Secretaria de Educação	1	1	-	-	-
5-Assistente executivo Def. social	2	-	2	-	-
6- Fisioterapeuta	1	-	-	-	-
7-Auxiliar/apoio administrativo	2	2	-	-	-
8- Tutor(a)	1	-	-	1	-
9-Educador(a) social	2	2	-	-	-
10-Assistente técnico da educação básica	1	-	1	-	-
11-Estudante	1	-	-	-	1
12- Secretária	1	1	-	-	-
13.Sem identificação da função	6	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, foi possível verificar a diversidade das funções profissionais/acadêmicas exercidas pelos cursistas. Nesse grupo, aparecem funções relacionadas à educação escolar, como professor(a), supervisor(a)/ coordenador(a), diretor(a), técnico(a) da Secretaria de Educação e assistente técnico da educação básica; funções relacionadas à área administrativa:

apoio/auxiliar administrativo e secretário(a); à área social: assistente executivo da defesa social e educador(a) social; à área acadêmica: tutor(a) e estudante; e à área da saúde: fisioterapeuta.

Entendo que o fato de encontrar cinco áreas interessadas no curso está relacionado a dois pontos principais: primeiro, devido ao critério abrangente de público, divulgado na chamada do curso, citada anteriormente, que parece estar relacionada às diretrizes do Programa Mais Educação, que prevê uma gestão intersetorial do programa. E, em segundo lugar, ao tema Educação Integral e Integrada, que pode ser compreendida como uma questão geral que remete à educação integral do homem em seus diversos aspectos.

Ao relacionar o público participante dessa edição do curso com a abrangência descrita nas orientações do MEC, percebo a distância entre os objetivos pretendidos pela proposta e o seu real alcance. O curso, apesar de aberto a diversos públicos, foi destinado preferencialmente a professores e estudantes de graduação. Das vinte mil vagas ofertadas no Brasil, dez mil se destinavam a professores e sete mil a estudantes de graduação. Na edição analisada, 22 (44%) dos participantes eram professores e 1 (2%) era estudante. A porcentagem de professores participantes não alcança a metade do total, mesmo sendo relativos a 11 municípios mineiros, e a porcentagem de estudantes considero pequena por ser o segundo público de destino.

Outra parte que considero importante na tabela é o tipo de instituição a que estão vinculados os participantes. O maior número de cursistas está vinculado às instituições municipais, seguido das instituições estaduais, depois das federais e, com menor número de inscritos, as instituições particulares. Essa diversidade parece indicar que o curso teve ampla divulgação nas redes de ensino e apontar que a chegada do Programa Mais Educação nas redes municipais e estaduais de ensino suscitou o interesse dos profissionais da educação que atuam nas escolas.

De forma complementar, fiz o levantamento dos profissionais de educação da rede municipal de Juiz de Fora que participaram da formação, para identificar possíveis participantes do estudo, que pode ser observado na tabela abaixo:

**Quadro 16 - Participantes de Juiz de Fora**

Cargo	Instituição a que pertence
Supervisor(a)/coordenador(a)	SE – atualmente escola Sigma
Professor(a)	Escola Delta
Técnico(a) SE	SE
Professor(a)	Escola Ômega
Professor(a)	Outra escola

Fonte: Elaborado pela autora.

Observo, no quadro acima, que cinco profissionais da educação da rede municipal de ensino participaram da formação Educação Integral e Integrada, sendo dois da Secretaria de Educação e três das escolas. Considero que o total de participantes das escolas foi pequeno, ao observar que, em 2010, 37 escolas faziam parte do Programa Mais Educação no município. E, ao identificar duas escolas – Ômega e Delta – que haviam participado do projeto Tempos na Escola, ou seja, já realizavam reflexões e leituras sobre o tema, entendo que apenas uma escola que não conhecia o tempo integral participou dessa formação.

Consegui localizar dois desses profissionais para a pesquisa: um que atualmente trabalha na Escola Sigma e outro na Escola Delta. O participante da Ômega estava licenciado no período da pesquisa.

Sobre o material didático trabalhado na formação, observei os livretos e apresento algumas considerações sobre o material. Os livretos correspondem aos seis módulos do curso:

Módulo I – Conhecendo o Ambiente Moodle

Módulo II – Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil

Módulo III – Educação Integral e Integrada

Módulo IV – A Escola e a Cidade: Políticas Públicas e Pedagógicas

Módulo V – Educação Integral como Arranjo Educativo Local

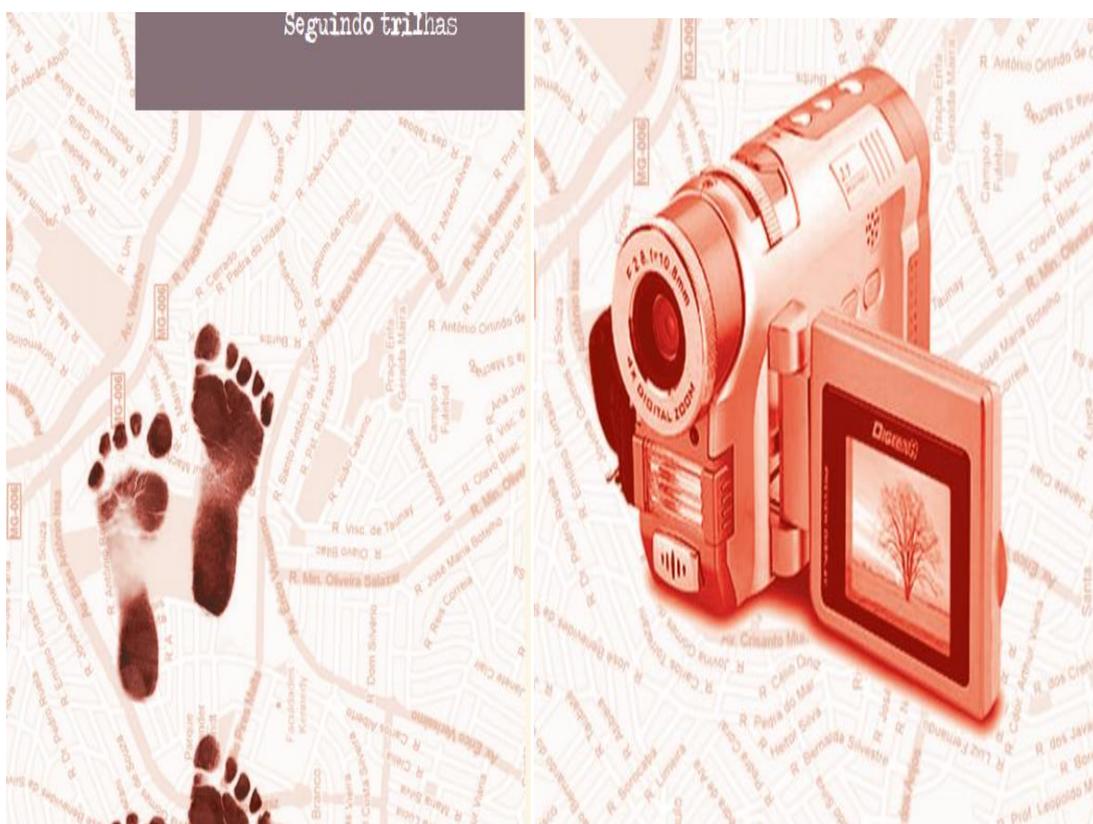
Módulo VI – Cartografia: Projeto de Pesquisa e Avaliação

Os livretos são organizados por professores da Faculdade de Educação

da Universidade Federal de Minas Gerais. Um aspecto que é evidenciado logo no início da publicação do primeiro módulo é que o material foi estruturado a partir da metáfora de uma viagem, em que os cursistas são convidados a participar e utilizar os livretos como guia. É ressaltado que as categorias *processo*, *mobilidade* e *mudança* estarão sempre presentes.

De maneira geral, os livretos apresentam textos curtos escritos pelos organizadores da coleção. As ilustrações que dividem as unidades apresentam um mapa de ruas, no estilo Google Maps, que representa parte do município de Belo Horizonte, com alguns nomes de ruas e praças reais e outras fictícias. Sobre alguns desses desenhos que compõem o fundo de várias partes do livro, há imagens de câmeras de filmagem, pequenas casas, rolos de filme de máquina fotográfica e imagens de passos de crianças descalças, como pode ser observado na figura abaixo:

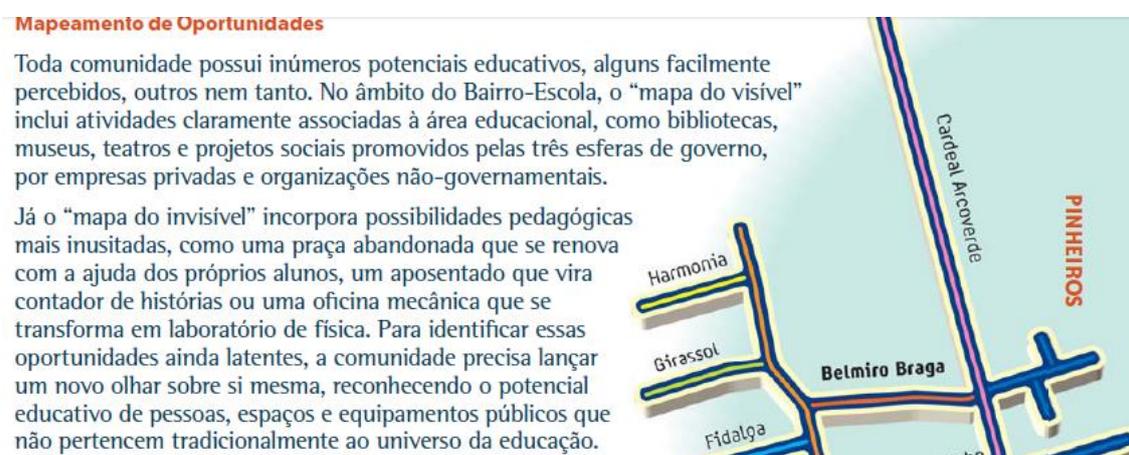
**Figura 3 - Imagens dos livretos Educação Integral e Integrada**



Fonte: LEITE, L.H.A. et al (Orgs.), Módulo V, 2010, p.19 e 23

Esse conjunto de imagens me remete às leituras do material disponível no *site* do MEC que trata do programa Mais Educação, como o material Bairro-escola, que aborda a questão da educação comunitária, o mapeamento de oportunidades do bairro e a construção de trilhas escolares, criado pela Associação Cidade Escola Aprendiz. Remete também às ideias da Cidade Educadora, Comunidades de Aprendizagem, pensar o território, presentes nas orientações do MEC sobre a jornada ampliada como pode ser observado na figura abaixo:

**Figura 4: Imagem do livro Bairro-Escola**



Fonte: Ass. Cidade Escola Aprendiz/MEC/UNICEF, sd, p.25

O diálogo observado a partir das imagens parece indicar que o material do curso Educação Integral e Integrada foi elaborado a partir dos pressupostos indicados do Programa Mais Educação, como por exemplo, a territorialização das políticas públicas, que consiste em buscar soluções locais através da articulação com diferentes setores.

No Módulo II são abordados os pontos: contextualização histórica, marcos legais e programas e políticas da educação básica brasileira. Nos textos presentes no módulo, há sempre indicações de materiais de aprofundamento, como textos disponíveis na internet, sugestões de vídeos e legislações.

O Módulo III é iniciado com a descrição de conceitos e definições sobre infâncias, juventudes e educação integral. Em seguida, aborda a questão da diversidade, a comunicação e as novas tecnologias. O livreto é finalizado com a unidade que trata da educação integral e a escola. Na última unidade, ao

trabalhar a educação integral e escola no Brasil contemporâneo, o livreto cita exemplos reais de escolas de tempo integral, mostrando os diferentes formatos existentes no Brasil; entre eles, menciona uma escola de Juiz de Fora, o CAIC Helyon de Oliveira.

Esse fato chamou minha atenção, pois, como afirmado anteriormente, os CAICs ofereciam, no período citado, oficinas avulsas que não caracterizavam o tempo integral. E, nesse mesmo período, a cidade já tinha em funcionamento as cinco escolas do Programa Escola de Educação em Tempo Integral. Para mencionar os exemplos de escolas no Brasil, observei que os organizadores citaram um estudo do MEC (2009), que fez um mapeamento dessas experiências no país. O estudo enfatiza que o município de Juiz de Fora possui três experiências de jornada ampliada e cita o CAIC como a mais antiga. Talvez essa referência fez com que os organizadores do livreto optassem por citar essa experiência do município. Mas entendo que a opção não foi o exemplo que melhor representa o tempo integral na cidade.

O Módulo IV trabalha com o tema “A Escola e a Cidade: Políticas Públicas e Pedagógicas”. Ele discute “As possibilidades das Cidades Educadoras”, em que o conhecimento da cidade e seus espaços como potencialmente educativos é explorado, e “Políticas Públicas e a Intersetorialidade: Gestão compartilhada”, que trabalha os direitos humanos e as políticas sociais, a gestão do território, a intersetorialidade e a gestão compartilhada.

O Módulo V aborda o tema “Educação Integral como arranjo Educativo Local”. Nesse livreto são discutidas “As possibilidades das Cidades Educadoras”, ponto já apresentado no Módulo IV com uma ênfase mais teórica, agora agregando aspectos do trabalho cotidiano das escolas, e “Experiências Exitosas”, que cita detalhadamente três exemplos de experiências que foram destacadas na pesquisa do MEC (2009) já utilizada no Módulo III.

O livreto do Módulo VI discute “Cartografia: Projeto de Pesquisa e Avaliação”. Esse material busca orientar um trabalho de investigação, “fundamentado pela metodologia denominada pesquisa-ação” (UFMG, 2010, p. 10) para ser realizado em grupo que procura embasar a realização de diagnósticos, a identificação de problemas e a busca de soluções para a escola de tempo integral.

Ao observar o material, considerei-o de boa qualidade, especialmente para uma formação de 180 horas. Inicia o trabalho a partir do percurso histórico

da educação integral, discute conceitos, traz os elementos centrais do Programa Mais Educação e finaliza o trabalho com a realização de um diagnóstico da escola e construção de um projeto de pesquisa. Apesar de utilizar textos curtos, sempre traz referências que possibilitam o aprofundamento das questões. Na avaliação de uma das participantes: "O curso possibilitou conhecimento teórico que fundamenta a educação integral, numa abordagem que articula a formação ao **pertencimento no território**" *grifos meus* (Coordenadora Samara – Escola Sigma).

Interessante observar que a própria avaliação do curso traz as marcas da formação. O termo "território" caracteriza as diretrizes do Programa Mais Educação que foram trabalhadas na formação.

### **3.3.3 E qual foi o significado dessas formações?**

Para iniciar essa discussão, apresentarei a questão referente à participação em formações sobre o tempo integral.

Coloquei no questionário uma pergunta sobre a participação em formação sobre o tempo integral e solicitei que a identificassem. Como a apresentação dessa resposta em tabela não ficaria adequada devido à diversidade de respostas, optei por descrevê-la a seguir.

Na escola Delta, três professores participaram de formação, um da formação Educação Integral e Integrada e dois da Tempos na Escola. Na escola Ômega, quatro professores participaram de formação, a Tempos na Escola. Na escola Sigma, cinco professores participaram de formação, cada um em uma das formações citadas a seguir: Educação Integral e Integrada, Jornada Pedagógica, realizada em 2014, Extrapolando, Tempo Integral e reuniões na escola.

O primeiro ponto que se destaca nessa questão é o pequeno número de professores que participaram de formação sobre o tempo integral. Para expressar esse total, vou apresentar uma tabela com as respostas dos participantes das três escolas pesquisadas, o que representa o total de 45 questionários:

**Tabela 23 - Participou de formação sobre o tempo integral**

	Frequência	Percentual
Sim	12	27%
Não	33	73%
Total	45	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observo que 73% dos participantes da pesquisa não participaram de formação sobre o tempo integral. Como entender esse dado? Um dos pontos que deve ser considerado foi o fato de o projeto Tempos na Escola ter sido encerrado há seis anos nas escolas em que era desenvolvido e na Secretaria de Educação. Após esse período, houve mudança de professores e vários que participaram do projeto não se encontram nas escolas atualmente. Isso pode ser observado pelos dados mostrados anteriormente na descrição das escolas, em que 44% dos participantes da escola Delta e 73% da escola Ômega possuem até sete anos de trabalho na escola.

Mas esse fato não justifica totalmente o pouco número de profissionais que participaram de formação, pois além do projeto Tempos na Escola, houve a Educação Integral e Integrada e outras formações que foram promovidas ao longo dos anos pela própria Secretaria de Educação. Pelo levantamento que realizei, foram ofertadas para os profissionais da rede as formações descritas no quadro abaixo:

**Quadro 17 - Formações sobre o tempo integral realizadas pela Secretaria de Educação – PJF**

Ano	Formação
2011	Não foi identificada formação com essa temática na programação do 1º semestre de 2011.
2012 (1º semestre)	<p><b>1- ENCONTROS COM AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – 40h.</b>            Objetivo: discutir o currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas municipais de educação em tempo integral.  <b>Mediação:</b> DPF, DEAP e representantes das escolas municipais de educação em tempo integral.</p> <p><b>2- ENCONTROS COM AS ESCOLAS DO PROGRAMA MAIS</b></p>

	<p><b>EDUCAÇÃO</b> – 20h.</p> <p>Objetivo: aprofundar discussões e possibilitar troca de experiências com profissionais das escolas que têm ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, através do Programa Mais Educação.</p> <p><b>Mediação:</b> Supervisão de Avaliação e Monitoramento – SAM/SE.</p>
2012 (2º semestre)	<p><b>1- ENCONTROS COM AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> – 40h.</p> <p>Objetivo: discutir o currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas municipais de educação em tempo integral, aprofundar discussões e possibilitar troca de experiências com profissionais das escolas que têm ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, através do Programa Mais Educação.</p> <p><b>Mediação:</b> DPF, DEAP e representantes das escolas municipais de educação em tempo integral.</p>
2013	<p><b>1- ENCONTROS COM AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> – 40h.</p> <p>Objetivo: discutir o currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas municipais de educação em tempo integral, aprofundar discussões e possibilitar troca de experiências com profissionais das escolas que têm ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, através do Programa Mais Educação.</p> <p><b>Mediação:</b> DPF, DEAP e representantes das escolas municipais de educação em tempo integral.</p>
2014	<p><b>PESQUISA E PRÁTICAS CURRICULARES – ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> – 40h.</p> <p>Objetivo: discutir o currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas municipais de educação em tempo integral, aprofundar discussões e possibilitar troca de experiências com profissionais das escolas que têm ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, através do Programa Mais Educação.</p> <p><b>Mediação:</b> DPF, DEAP e representantes das escolas municipais de educação em tempo integral.</p>
2015	<p><b>1- ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> – 30 h.</p> <p>Objetivo: formar gestores educacionais, professores e coordenadores das unidades escolares em Tempo Integral e/ou Jornada Ampliada (Programa Mais Educação) que buscam conhecer nos pressupostos teóricos e práticos da Educação Integral/Integrada subsídios para planejar e desenvolver suas ações pedagógicas. Carga horária: 30h. Destinado a: profissionais que atuam nas escolas municipais de educação em tempo integral.</p> <p><b>Mediação:</b> Supervisora da SPAPEI/ DPPF – SE.</p> <p><b>2- OFICINAS E CONTEÚDOS INSERIDOS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL</b> – 30h.</p> <p>Objetivo: Formar professores e coordenadores das unidades escolares em Tempo Integral e/ou Jornada Ampliada (Programa Mais Educação) que buscam conhecer nos pressupostos teóricos e práticos da Educação Integral subsídios para planejar e desenvolver suas ações pedagógicas. Destinado a: profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.</p>

	<b>Mediação:</b> Supervisora da SPAPEI/DPPF – SE.
<b>2016</b>	<b>REUNIÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, JORNADA AMPLIADA</b> Realização de quatro encontros no ano de 4h cada um. <b>PALESTRA – EDUCAR NA CIDADE.</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela Supervisão de Administração do Centro de Formação do Professor SACFP/DPPF/SE, 2016.

Observo, no quadro acima, que não foram realizadas formações com o tema “tempo integral” no ano de 2011. Nos demais – 2012 a 2016 – pelo menos uma atividade com esse tema foi ofertada aos professores da rede municipal.

Considero importante ressaltar alguns aspectos, presentes no quadro, que buscam expressar relação com as ações realizadas anteriormente no âmbito da Secretaria de Educação e também com a política desenvolvida em nível nacional.

A primeira delas é o fato de a formação para o tempo integral apresentar, no ano de 2012, uma divisão que, no meu entendimento, representa os dois programas desenvolvidos no município: o Programa Escolas de Educação em Tempo Integral e o Programa Mais Educação.

A formação “Encontros com as Escolas de Educação em Tempo Integral” parece visar às escolas do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral, que no projeto Tempos tinham encontros nas escolas e na SE. Essa compreensão é reforçada ao observar que a mediação dos encontros não seria realizada apenas pela SE, por meio dos departamentos DPF<sup>17</sup> e DEAP<sup>18</sup>, mas também pelos representantes das escolas de educação em tempo integral. Esse desenho de mediação – único da programação de formação que possui representantes das escolas como mediadores – parece remeter aos encontros do projeto Tempos, com a limitação de não ter representantes oficiais<sup>19</sup> da UFJF.

A outra formação apresentada na programação é direcionada às escolas que aderiram ao Programa Mais Educação, como pode ser lido no título do encontro: “Encontros com as escolas do Programa Mais Educação”. A mediação

<sup>17</sup> Departamento de Políticas de Formação (DPF) – extinto pela Resolução 085 de 12 de maio de 2014 (JUIZ DE FORA, 2014). Parte de suas funções foi incorporada ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) – criado pela Resolução 085 de 12 de maio de 2014 (JUIZ DE FORA, 2014).

<sup>18</sup> Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP) – extinto pela Resolução 085 de 12 de maio de 2014 (JUIZ DE FORA, 2014). Parte de suas funções foi incorporada ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF) – criado pela Resolução 085 de 12 de maio de 2014 (JUIZ DE FORA, 2014).

<sup>19</sup> Alguns professores da rede que atuavam nas escolas do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral faziam parte do grupo de estudos Tempos da UFJF

seria realizada por técnicos da SE.

Essa divisão na formação pode significar uma necessidade de tratamento diferenciado às escolas, visto que os programas possuem características diferenciadas. Também pode indicar que as escolas do programa municipal possuem maior autonomia frente às do Mais Educação, visto que também são mediadoras dos encontros. E ainda pode indicar um juízo de valor entre os programas e/ou resistência das escolas do programa municipal ao Programa Mais Educação. Uma entrevista realizada na escola Delta auxilia nessa compreensão:

A maior marca da formação do grupo Tempos pra todo mundo que participou é a concepção de escolas em tempo integral, educação em tempo integral que é muito diferente do Mais Educação e da Jornada Estendida e hoje é a minha maior bandeira dentro da secretaria, porque quem tá lá não participou desses grupos **e me incomoda muito chegar em uma reunião do tempo integral que tá todo mundo junto**, jornada estendida, tempo integral, Mais Educação e são realidades completamente diferentes. [...] quem, por exemplo, só tem o Mais Educação e a Jornada Estendida, a preocupação é muito mais se eu vou ter monitor ou se eu vou ter professor, o dinheiro se vai chegar e o que que eu vou fazer, a minha preocupação aqui hoje é integrar isso tudo numa concepção só (Diretora Paula – Escola Delta – grifo nosso).

Esse depoimento, que foi obtido em 2015, demonstra claramente o distanciamento “desejado” por uma das escolas participantes do PEETI. Entendo que esse “desejo” parece surgir de uma necessidade diferenciada de temas e discussões, que estas fossem mais adequada às necessidades dos professores e da escola. Esse depoimento parece anunciar uma rejeição a uma formação generalista que trata as escolas com necessidades iguais de formação.

Diante dessas considerações, julgo importante apresentar a perspectiva do diretor da escola Sigma sobre a formação:

Eu acho que um elemento que deveria ter era o **compartilhamento das práticas** que as escolas fazem, que as escola de tempo integral fazem e como fazem, então isso seria interessante. A gente sabe que as comunidades são diferentes, são realidades diferentes e escola de tempo integral cada uma funciona de uma forma, mas são práticas que uma pode ajudar a outra mesmo que não sejam completamente utilizadas na outra escola, mas que tenha pelo menos ideia (Diretor Jonas –

Escola Sigma, grifo nosso).

Não há, na citação acima, uma referência clara às escolas de tempo integral do PEETI ou do Mais Educação. A fala se refere às escolas como um todo e revela o desejo de proximidade com outras escolas para que ocorra o compartilhamento das práticas.

Ao ler o depoimento do diretor Jonas e da diretora Paula, percebo a complexidade envolvida na discussão do tempo integral no município. Uma discussão atravessada por políticas públicas municipais e federais que se aproximam, que se distanciam e se atropelam nas concepções, ações e necessidades. Isso me faz pensar como as políticas públicas invadem as escolas e as carregam para lugares onde talvez elas nem gostariam de estar. Como pensar em escolas de uma rede que não querem dividir um espaço de formação com outras escolas? Essa não divisão do espaço não seria uma denúncia contra os modelos de formação generalistas?

Pensando nessa questão, julgo importante abrir parênteses nessa análise da formação, pois as políticas públicas merecem considerações mais profundas sobre o seu papel no contexto escolar. No lugar de atribuir a elas o poder de definir sozinhas os caminhos que a escola trilha, considero pertinente fazer uma breve reflexão a partir da perspectiva de Bernstein, que produziu, entre outros conceitos, a teoria do dispositivo pedagógico, que tem sido utilizada para a análise das políticas desde os contextos macro de produção até o contexto micro de realização (MAINARDES, 2010).

Bernstein criou um modelo de análise que se divide em três níveis: geração, recontextualização e transmissão. No nível da geração estão os discursos oficiais do Estado, que são designados como um discurso regulador geral e são expressos através dos textos legais e administrativos. O nível da recontextualização se subdivide em dois campos: o *campo da recontextualização oficial*, que inclui departamentos e subagências do estado, e o *campo da recontextualização pedagógica*, que inclui as universidades, meios de comunicação, escolas e comunidade (DOMINGOS, 1986). No nível da transmissão do discurso pedagógico, também ocorrerá uma recontextualização, processo que favorece a construção de um discurso pedagógico específico (GALLIAN, 2008).

Quando os agentes de recontextualização se apropriam de um texto, este, antes de ser relocado, sofre uma transformação, cuja forma é regulada por um princípio de descontextualização, ou seja, o texto é primeiro deslocado para em seguida ser recolocado. Então esse texto já não é o mesmo. Mudou a sua posição em relação a outros textos, práticas e posições e foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração; foi, pois, reposicionado e refocado (DOMINGOS, 1986, p. 301).

Ao analisar a política municipal e federal de tempo integral sob essa ótica, passo a compreender que a política “Programa Escola de Educação em Tempo Integral” foi gerada no âmbito municipal com um discurso regulador geral. Quando essa política inicia a implementação nas escolas, ela é recontextualizada pedagogicamente pelos professores e pesquisadores da universidade – através do projeto Tempos na Escola – e pelos professores e gestores a partir das experiências educativas vivenciadas em cada local. O encontro da recontextualização pedagógica de professores da universidade e de professores da escola possibilitou a produção de um discurso pedagógico específico, que se materializa na tendência à apresentação da concepção democrática de tempo integral.

Como o projeto Tempos na Escola também ocorreu dentro da Secretaria de Educação, a recontextualização pedagógica de professores da universidade e professores das escolas, junto com a recontextualização oficial da Secretaria de Educação, produziu a reelaboração do discurso regulador geral sobre o tempo integral no município. Isso pode ser observado na construção da Lei 11.669 de 22 de setembro de 2008 (JUIZ DE FORA) e na produção das “Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral”, ambas com a participação dos técnicos da Secretaria de Educação, dos professores da universidade e professores das escolas.

Em 2010, o município aderiu ao Programa Mais Educação, política gerada em âmbito nacional. A partir das experiências já vivenciadas na rede municipal com o tempo integral, a Secretaria de Educação faz a recontextualização oficial do Programa Mais Educação, como pode ser observado no relato abaixo:

Nós tivemos uma adesão diferenciada. No início nós

escrevemos pra Jaqueline Moll que era a responsável da SECADE/MEC na época, **falamos do nosso formato e que a nossa adesão ao Mais Educação deveria ocorrer nos moldes do que a gente já vinha desenvolvendo**. O formato do Mais Educação era um trabalho de ampliação do tempo através dos monitores e a contrapartida do município seria a contratação de um professor articulador. Uma vez que o município já assume a contratação de professores, a gente estaria se ausentando da responsabilidade de contratar mais um coordenador, porque a ampliação do nosso tempo na rede já era feito com as equipes que as escolas já tinham. (Coordenadora Samara<sup>20</sup> – Escola Sigma, grifo nosso).

O depoimento acima permite compreender que, no lugar de monitores, o município contrataria professores para atuar nas oficinas e projetos do Programa Mais Educação. Com essa modificação, a maioria das escolas da rede aderem ao Mais Educação. Nesse processo, o programa passa pela recontextualização pedagógica, assumindo um formato diferenciado do programado pela própria Secretaria de Educação, como pode ser observado abaixo:

Algumas escolas conseguiram monitores, sabe, mas foi iniciativa das próprias escolas de conseguir monitor, muitas nesse horário de almoço, outras pra assumir algum trabalho específico, ou de jornal, ou de rádio, ou mesmo de laboratório de aprendizagem (Coordenadora Samara – escola Sigma).

No depoimento acima, vejo a expressão do conflito entre o discurso gerador do programa e da recontextualização oficial realizada pela Secretaria de Educação. Como o Programa Mais Educação foi gerado para ser desenvolvido com monitor, muitas das áreas disponíveis para a escola optar não teriam como ser desenvolvidas por professores, pois são diferentes dos cursos ofertados geralmente como licenciatura. Diante desse dilema, a escola recontextualiza pedagogicamente as orientações da secretaria e do MEC para adequar o programa à sua realidade.

As escolas que já possuíam o tempo integral através do programa municipal apresentaram uma rejeição inicial para aderir ao Programa Mais Educação por compreender que os professores que já trabalhavam na escola com projetos e oficinas seriam substituídos por monitores. Como a Secretaria de

<sup>20</sup> A coordenadora Samara da escola Sigma trabalhou na Secretaria de Educação no período de adesão do município ao Mais Educação.

Educação modificou a orientação do programa referente a esse aspecto, a posição de algumas dessas escolas também foi modificada, como pode ser percebido abaixo:

[...] a escola que já era de tempo integral e que não aderiu no primeiro ano, elas ficaram insistindo pra gente ligar para o MEC que elas queriam aderir, porque, vamos dizer assim, elas estavam perdendo recurso, e era um recurso importante que a escola não poderia abrir mão dele. Em tese, elas não teriam que fazer nada, porque ela já tinha os professores, a escola já estava toda organizada, seria um dinheiro que deveria ser usado na organização da escola (Coordenadora Samara – escola Sigma).

Entendo, dessa maneira, que a recontextualização oficial promovida pela Secretaria de Educação possibilitou a aproximação do Programa Mais Educação do discurso específico das escolas do programa municipal.

A discussão apresentada acima surgiu devido à separação de duas ações de formação ofertadas pela Secretaria de Educação, no ano de 2012, que pode ser observada no quadro nº17. Parece que essa divisão oficial incomodou os organizadores da formação, pois ela foi abolida na programação do 2º semestre de 2012, passando a denominar-se *Encontros com as Escolas de Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação*, com mediação realizada por técnicos do DPF e DEAP/SE e representantes das escolas de educação em tempo integral. Apesar do encontro único, o título da formação ainda separa as duas ações.

Essa proposta de formação também foi ofertada em 2013, com o mesmo título e formato. Em 2014, o título foi modificado, passando a denominar-se *Pesquisa e Práticas Curriculares: Escolas de Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação*, com a mesma mediação da versão anterior.

Importa ressaltar que, em maio de 2014, foi promulgada a Resolução nº 085/2014 (JUIZ DE FORA), que redefiniu o Regimento Interno da Secretaria de Educação. Entre outras mudanças, foi criada a Supervisão de Planejamento e Articulação de Programas de Educação Integral (SPAPEI), no Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF). Essa supervisão passou a ser responsável pelo planejamento, pela coordenação e pela orientação de todos os programas e ações relacionadas à educação integral. Esse fato demonstra a

relevância que o tempo integral passou a ter no município com o Programa Mais Educação

Essa mudança também refletiu na programação de formação no ano de 2015. Foram ofertados dois cursos: *Escolas de Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação: Fundamentação Teórica e Oficinas e Conteúdos inseridos na Prática da Educação Integral*. O primeiro curso mantém no título a separação dos dois grupos e o segundo trata de elementos gerais que se referem aos dois grupos. Ambos apresentam a mediação realizada pela Supervisora de Planejamento e Articulação de Programas de Educação Integral.

A modificação na forma de mediação parece encerrar o ciclo iniciado no projeto Tempos na Escola, no qual as escolas do programa municipal apresentavam um papel relevante nas orientações do tempo integral no município. A orientação agora está mais centrada no órgão gestor.

A formação em 2016 foi realizada a partir de reuniões para os dois grupos, (que aparecem separados) e através de palestra com o tema *Educar na Cidade*.

Analisando o percurso que a própria Secretaria de Educação realizou com as atividades de formação sobre o tempo integral e relacionando-os às concepções discutidas por Cavaliere(2007), entendo que ocorreu uma mudança na concepção apresentada na formação. Se a primeira etapa, que era relacionada ao PEETI e ao trabalho do grupo Tempos na Escola apresentava a tendência a uma concepção democrática, observo que a segunda fase, relacionada ao Mais Educação apresenta tendência a uma concepção multissetorial de educação em tempo integral.

E isto não quer dizer que houve avanço ou retrocesso, mas identifica a potencialidade da política pública em produzir significados tanto na Secretaria de Educação, como em professores. Além disso, vejo nesse cenário um outro elemento que interfere na produção de significados, a universidade, que é representada nessa análise pelo projeto Tempos na Escola.

Iniciei a análise da formação que ocorreu na Secretaria de Educação, após 2010, devido à grande porcentagem de participantes que afirmaram não ter participado de formação relativa ao tempo integral. Mas considero relevante retomar as respostas dos participantes da escola Sigma sobre qual formação fizeram sobre o tempo integral: Educação Integral e Integrada, Jornada Pedagógica, realizada em 2014, Extrapolando, Escola de Tempo Integral e

reuniões na escola.

Educação Integral e Integrada foi o curso oferecido pela UFMG, que também está sendo detalhado neste estudo. A Jornada Pedagógica, realizada em 2014, teve a forma de um seminário organizado com palestras e oficinas. Uma oficina era referente ao tempo integral e foi mediada pela supervisora da SPAPEI. O curso Extrapolando é ofertado pela Secretaria de Educação e é destinado aos professores que trabalham nos laboratórios de aprendizagem, tratando de questões relativas à alfabetização e matemática. Escola de Tempo Integral foram os encontros realizados na Secretaria de Educação a partir de 2012 e reuniões na escola são as reuniões pedagógicas que a escola realiza uma vez por mês para discutir os assuntos que considera relevantes. Nesse grupo, eu gostaria de destacar o Extrapolando e as reuniões da escola.

No caso do Extrapolando, considerei interessante a relação que a professora apresentou com a formação. Como seu trabalho é no Laboratório de Aprendizagem, que é uma das ações previstas no Mais Educação, a professora relacionou o curso específico ao tema geral questionado. Essa resposta pode indicar que alguns professores entendem que uma formação com o título relacionado ao tempo integral ou com o Mais Educação trate de questões mais amplas, e talvez, por isso, não busquem se aperfeiçoar nessa área, pois querem estudar questões mais próximas à sala de aula. Essa seria uma possível explicação para o grande número de não participantes em formações sobre o tempo integral observado no estudo.

Em relação às reuniões na escola, considero que essa resposta enfatiza o potencial formador da escola. Em alguns momentos, devem ter sido discutidas, nas reuniões, questões que a professora julgou relevantes sobre o tema e sobre a prática que vivencia. E, por isso, considerou a reunião da escola como uma experiência formadora.

No questionário aplicado aos participantes da pesquisa, além da opção de citar qual a formação que frequentaram, também havia a possibilidade de avaliá-la (Excelente, Boa ou Ruim) e de justificar a avaliação realizada.

Das formações citadas, três apareceram com uma avaliação “Excelente” – Tempos na Escola, Educação Integral e Integrada e Escola de Tempo Integral. A avaliação “Boa” apareceu para as formações Jornada Pedagógica, Extrapolando, Tempos na Escola e Educação Integral e Integrada. A avaliação

“Ruim” foi referente às reuniões na escola.

Os participantes escreveram ao lado das respostas uma frase que justificava a avaliação realizada. Essas frases foram lidas e categorizadas conforme a definição do quadro abaixo:

**Quadro 18 - Categorias relacionadas à avaliação do curso**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
1 - Concepção do curso	Teorias e práticas que embasam a construção do curso
2 - Eixo temático	Temas discutidos
3 - Organização/desenvolvimento do curso	Forma de organização e desenvolvimento do curso
4 - Desdobramento do curso	Resultados do curso

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do conjunto de avaliações, observei a seguinte frequência das categorias enfatizadas pelos participantes:

**Tabela 24 - Justificativa para a avaliação do curso**

Justificativa para a avaliação do curso	Respostas	
	F	P
1- Concepção de curso	4	27%
2- Eixo Temático	5	33%
3- Organização/desenvolvimento do curso	3	20%
4- Desdobramento do curso	3	20%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a tabela acima, verifico que o “eixo temático” foi o aspecto mais enfatizado nas avaliações realizadas, com 33% do total. Esse resultado indica que os temas e conteúdos trabalhados foram o aspecto central no momento de avaliação de uma formação continuada. A “concepção do curso”, enfatizada por 27% dos participantes, aponta que as bases conceituais que sustentam a concepção do curso são também uma referência importante para os professores. A “organização/desenvolvimento do curso”, referente à dinâmica

apresentada, distribuição da carga horária, entre outros pontos, destaca-se com 20% do total, e o “desdobramento do curso”, também com 20%, chama a atenção para os elementos que ocorrem ou não depois de uma formação.

A única avaliação ruim da formação, que foi referente às “reuniões na escola”, teve como principal critério de avaliação o item “desdobramento do curso”. A participante da pesquisa afirmou no questionário que “todas **as iniciativas** tomadas durante as reuniões só **ficam no papel**” (Professora Tereza – Escola Sigma). Essa afirmação pode se referir a questões administrativas ligadas à escola e fora do alcance da professora.

O fato de o “desdobramento do curso” aparecer como um item relevante na avaliação de uma formação pode estar associado à necessidade de um resultado mais imediato de uma ação formativa. Talvez esse elemento possa representar uma crítica dos professores aos processos de formação, como já apontado por Gatti (2008), referente à validade e eficácia dos cursos para as discussões educacionais.

A partir dos dados do próximo questionamento realizado para os participantes da pesquisa, chego a pensar que a crítica aos cursos de formação que identifiquei na questão anterior não é tão explícita para os professores.

Indaguei no questionário “quais aspectos deveriam ser trabalhados em um curso de formação para a atuação em uma escola de tempo integral”. A partir das respostas, encontrei as seguintes categorias:

**Quadro 19 - Categorias relacionadas à formação sobre o tempo integral**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Fundamentos da educação	Formação estética, desenvolvimento da criança, o cuidar e o educar, currículo, educação integral.
Direitos sociais	Cidadania, aproximação da realidade local.
Troca de experiências	Troca entre professores, escolas da cidade e de outros locais.
Organização do trabalho escolar	Organização do tempo escolar, trabalho coletivo, ressignificação do espaço físico.
Práticas pedagógicas	O lúdico nas atividades escolares, trabalho com anos finais, trabalho com projetos, alfabetização.
Relações interpessoais	Comportamento dos alunos, afetividade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observei, nas categorias acima, que não houve referência aos “desdobramentos do curso”. Isso parece indicar que há diferenciação nos critérios que os professores utilizaram para fazer a avaliação de um curso e nos elementos que ele considera importante estarem presentes em uma formação.

Na tabela abaixo, apresento a frequência das categorias relacionadas à formação:

**Tabela 25 - Aspectos que deveriam ser trabalhados na formação sobre o tempo integral**

Categorias	Ômega		Sigma		Delta		Total	
	F	P <sup>a</sup>						
Fundamentos da educação	3	22%	8	27%	3	19%	14	23%
Direitos sociais	1	7%	2	7%	-	-	3	5%
Troca de experiências	1	7%	-	-	3	19%	4	7%
Organização do trabalho escolar	4	29%	3	10%	5	31%	12	20%
Práticas pedagógicas	4	29%	13	43%	3	19%	20	33%
Relações interpessoais	1	7%	4	13%	2	12%	7	12%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

a: Percentual relativo aos casos válidos

Ao observar os dados de cada escola separadamente, verifico que, na escola Ômega, a “organização do trabalho escolar” e as “práticas pedagógicas” são os elementos mais frequentes em relação a aspectos que deveriam ser trabalhados em formações para o tempo integral, com 29% cada. Na escola Sigma, destacam-se “as práticas pedagógicas” com 43% e, na sequência, “os fundamentos da educação”, com 27%. Não foi citada a “troca de experiências”. Na escola Delta, “a organização do trabalho escolar” é o elemento mais importante. Não foram citados os “direitos sociais”.

No total geral, observo a recorrência de três elementos: a “prática pedagógica”, com 33% de frequência, seguida dos “fundamentos da educação”, com 23% e, na sequência, a “organização do trabalho escolar”, com 20% do total.

Esse resultado mostra a importância da formação relacionada à prática

pedagógica e contrariamente ao que indiquei em relação às categorias da questão, pode revelar o desejo dos professores de que o desdobramento do curso possa ser uma resposta aos desafios que ele encontra em sua prática..

E o tempo integral parece ampliar essa necessidade, como pode ser observado no depoimento registrado no questionário: “Formas de otimizar o tempo com o aluno, de cativá-lo para que esse tempo maior na escola não se torne um fardo” (Professora Rosalina – Escola Sigma).

Talvez relacionado a essa preocupação dos professores, em dinamizar suas aulas, aparecem os “fundamentos da educação”, que estão relacionados ao currículo, ao conceito de educação integral, fundamentos que possibilitariam um olhar diferenciado para o aluno e o processo educativo.

A “organização do trabalho escolar” também apresenta relação com o aluno, na medida em que se relaciona à organização dos tempos e espaços da escola e ao trabalho coletivo dos docentes.

### 3.3.4 Articulando os significados das formações em tempo integral

Principalmente através das entrevistas que realizei, pude compreender aspectos que me permitem afirmar que os significados do projeto Tempos na Escola, para os participantes desta pesquisa, podem ser resumidos em algumas palavras. Antes de escrevê-las, considero importante afirmar que elas não são sinônimas e revelam a história desse participante com o projeto e com o trabalho na escola de tempo integral.

As expressões são: implantação do tempo integral – formação teórica – sementes – concepção.

Por que implantação do tempo integral? A professora Aurora, que, naquele momento, não trabalhava em uma escola de tempo integral, entendeu o projeto desta forma:

[...] aquela formação, ela visava à **implantação**. Então eu acho que ela atendeu o que ela propunha. A questão é que agora não é mais a implantação, é o desenvolvimento, é a continuidade de uma proposta. Então, como eu não estava na escola [...] o meu olhar era outro. O meu era de ir pra uma reunião da escola e de junto do grupo discutir o que eles pensavam, quais eram as suas angústias (Professora Aurora – Escola Ômega, grifo nosso).

A fala da professora parece apresentar uma demarcação de tempo para o projeto ao afirmar que atendeu ao que propunha e que a questão agora é "a continuidade da proposta". É como se, na atualidade, essa formação não fosse mais dar conta de atender às necessidades da escola.

O professor Wilson concorda em alguns pontos com a professora Aurora:

Particpei de um curso de educação em tempo integral muito tempo atrás, mais ou menos oito anos atrás, lá na Secretaria de Educação. Foi sobre a política pública, a chegada dessa política pública aqui em Juiz de Fora, **o início dessas escolas de tempo integral**, então a discussão de organização de tempo, de espaço, organização do currículo, mas foi uma discussão mais voltada para as questões é, vou colocar entre aspas, "burocráticas" da escola. A organização do tempo, como seria isso do espaço, organização curricular e o estudo mesmo da legislação que embasaria a educação de tempo integral. Então, assim, efetivamente a prática, o processo de implantação da escola e o processo de desenvolvimento, eu não participei (Professor Wilson – Escola Delta, grifo nosso).

Em seu posicionamento, Wilson também demonstra que o projeto Tempos na Escola compreendia discussões a respeito de aspectos que ele denomina como "burocráticos" na escola, referentes à organização de tempo, espaço e currículo, e ressalta que não participou de desenvolvimento do tempo integral.

Diferentemente das observações dos professores Aurora e Wilson, a professora Sueli faz a seguinte análise:

Na verdade, foi uma **formação mais teórica** no que se refere ao apoio da secretaria e à formação nos seminários, na formação em contexto, na teoria do tempo integral, de uma educação integrada. A parte operacional teve que ser construída mesmo no cotidiano, assim, como montava um horário nessa dimensão de projetos, como lidar com as situações cotidianas e esses cursos não... não nos preparam. Meio que ficou assim, uma teoria que nortearia o trabalho (Professora Sueli – Escola Ômega, grifo nosso).

Os professores que não trabalhavam na escola de tempo integral julgaram que o projeto Tempos na Escola trabalhou questões do cotidiano da escola, e a professora que trabalhava na escola entendeu que o projeto trabalhava questões teóricas e afirmou que "a parte operacional teve que ser construída mesmo no

cotidiano". A diferença nesses entendimentos parece ser o trabalho na escola. Será que faltou tempo para a abordagem de mais questões operacionais?

A coordenadora Jenifer apontou outros elementos:

Eu avalio como uma coisa muito boa. Nós plantamos as **sementes**, temos aí alguns artigos em livros, participamos de experiências lá na Unirio, também com um trabalho escrito. Então eu acho legal que a gente pode compartilhar as experiências vividas e os momentos também difíceis, porque nós podemos compartilhar uns com os outros. Então isso era muito bom porque era uma partilha das frustrações, mas também do sucesso. (Coordenadora Jenifer – Escola Ômega, grifo nosso).

No relato acima, observo a comparação do projeto Tempos na Escola com uma “semente”, que, no meu entendimento, remete à ideia de origem, início. Mas a metáfora da semente vai além disso, ela faz a aproximação do passado com o futuro, ou seja, o trabalho que vejo hoje tem como uma de suas origens as ações do projeto. Além dessa relação, foi ressaltada uma série de atividades desenvolvidas, por exemplo, a troca das experiências.

Outros dois relatos de participantes, já citados no trabalho, apresentam outra referência ao projeto Tempos na Escola, "A maior marca da formação do grupo Tempos pra todo mundo que participou é a **concepção** de escolas em tempo integral [...]" (Diretora Paula – Escola Delta, grifo nosso)

[...] o grupo de estudo [...] foi muito importante, pois também serviu pra uma aproximação maior entre essas escolas no sentido de troca de experiências, e construíram uma **concepção** de educação integral e elas passaram a reivindicar da secretaria políticas que sustentassem essa concepção que o grupo vinha construindo (Coordenadora Samara – Escola Sigma, grifo nosso).

Para duas entrevistadas da pesquisa, o significado do projeto Tempos na Escola é a concepção de escola de tempo integral. As escolas, a partir dessa concepção, reivindicam políticas da Secretaria de Educação que sejam adequadas ao seu trabalho.

Em relação ao curso Educação Integral e Integrada, identifiquei duas expressões como sendo significado dessa formação: Proposta Diferente –

Implementação do Mais Educação. Reforço o aspecto que afirmei anteriormente: essas palavras são referentes à história dos participantes com o tempo integral e com o curso.

Um aspecto que considero relevante foi o fato de uma das participantes trabalhar na escola Delta, ou seja, ela já conhecia discussões referentes ao tempo integral e já vivenciava em sua escola a experiência do PEETI. Segue a opinião dessa professora:

Eu acho que sempre contribui, apesar de ser uma **proposta bem diferente** da qual nós temos aqui. Porque lá é escola integrada, eles não atendem a uma escola toda, apenas a um grupo de alunos e tem a participação da comunidade na realização das oficinas. Então assim, eu acho que foi bacana ver esse outro lado também. A questão do trabalho em rede, porque lá é uma rede toda, que é conectada a isso, eles têm uma parceria dos museus, acho que de clubes. Então acho que assim, as escolas escolhem as oficinas que vão ser feitas de acordo com a disponibilidade que tem na comunidade também. Então se tem um circo no bairro, eles colocam oficina de circo. Aqui na verdade ficou um pouco isolado (Professora Lígia – Escola Delta, grifo nosso).

A professora Lígia entende que o curso contribuiu, apesar de a proposta do curso trazer elementos diferentes dos que ela vivenciava na escola. Ao citar alguns desses pontos, a professora Lígia faz uma reflexão sobre a própria escola ou sobre a rede municipal, "aqui na verdade ficou um pouco isolado". Essa afirmação parece demonstrar que não há muita relação entre as questões da comunidade e as oficinas desenvolvidas na escola.

A outra participante do curso entendeu-o sob outro aspecto:

Eu fiz uma formação através da UAB, que foi um curso que a UFMG promoveu de Educação Integral e Integrada; foi bem extenso, sabe, foi considerado um curso de aperfeiçoamento, eu gostei muito [...] o meu contato com essa discussão do tempo integral foi através do curso da UFMG, das leituras, dos estudos, do acompanhamento do trabalho e **implementação** do trabalho na rede (Coordenadora Samara – Escola Sigma, grifo nosso).

Para a coordenadora Samara, o curso auxiliou no contato com a discussão do tempo integral e com a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal.

E qual o significado do trabalho docente na escola de tempo integral?  
Começarei a abordar essa questão no próximo capítulo.

## **4. TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

### **4.1 Como o trabalho docente é compreendido neste estudo**

Ao estudar o trabalho docente, senti necessidade de compreender o significado geral de trabalho. Nessa busca, considerei relevante a perspectiva de Leontiev (1978), que compreende o trabalho como uma atividade social mediatizada pelo instrumento e pela sociedade.

A origem da atividade está ligada à satisfação de necessidades do homem em relação ao mundo. Uma atividade tem por base motivos que orientam seu desenrolar. Ela está associada ao que Leontiev (1978) denomina de impressões psíquicas, que são as emoções e os sentimentos. Essas impressões são integrantes do processo de desenvolvimento da atividade e são determinadas pelo objeto para o qual se dirige.

Para a realização da atividade, são necessárias várias ações. Por isso, o significado da ação não está em sua forma isolada, mas na atividade em que está inserida.

Partindo desse princípio, entendi que o trabalho do professor pode ser considerado uma atividade que se realiza em âmbito coletivo e se utiliza de recursos, meios, técnicas, exercícios para alcançar objetivos anteriormente definidos. Essa caracterização me permite analisar o trabalho docente em suas estruturas e compreender como diferentes fatores podem influenciá-lo.

Entendo que a atividade docente é composta por uma série de ações complexas que envolvem uma gama imensa de operações para ser realizada. Uma das peculiaridades da atividade docente é que ela depende da participação do outro – o aluno – para ser realizada. Como afirma Tardif e Lessard (2005, p. 35): “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Outro ponto característico da atividade docente é a sua ação sobre coletividades. O professor trabalha com um grupo de alunos com motivações e realidades diferenciadas. Nesse contexto de diversidade e interações, são desenvolvidas diversas ações que são interpretadas e significadas pelo grupo.

As ações realizadas hoje, em sala de aula, influenciarão as tarefas realizadas pelo grupo no futuro. Para Tardiff e Lessard (2008, p. 72), “é justamente por ser o trabalho, na sala de aula, interativo e significativo que ele se realiza segundo fenômenos de multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade”.

O fato de a atividade docente não se realizar somente no local de trabalho é outro aspecto que a diferencia. São necessárias ações anteriores à atividade na escola, como o planejamento e a preparação de materiais, e ações posteriores, como a correção e a avaliação de tarefas. Além desta extensão de horário, a atividade docente está condicionada aos diversos saberes do professor. Por isso, todas as atividades relacionadas à apropriação de conhecimentos que o professor realiza podem contribuir com o enriquecimento das ações desenvolvidas em sua prática cotidiana.

Um aspecto importante ressaltado por Leontiev (1978) é o fato de que o significado que uma ação possui para o indivíduo não depende somente do conhecimento que se tem sobre determinado assunto, mas sim das relações que se mantém com o fenômeno no mundo real. Isso quer dizer que a consciência do indivíduo assume particularidades frente às diversas atividades que realiza. Particularidades que se constroem nas relações vivenciadas em seu contexto.

Sobre essa questão, Basso (1998) afirma que, para os professores:

o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998, s/p).

A relação entre conhecimentos interiorizados pelo professor e o desenvolvimento das operações de ensino é mediatizado pela comunicação, pela linguagem. A linguagem, diretamente ligada à consciência e ao pensamento, é construída coletivamente e ao longo da história. Carrega, dessa maneira, significados e sentidos produzidos socialmente. Assim, o professor expressa não só os conhecimentos científicos, mas também as significações construídas social e individualmente. A linguagem pode ser considerada um instrumento de trabalho do professor, que se materializa na interação com os

alunos.

Outros instrumentos, de caráter externo ao indivíduo, são utilizados na atividade de ensino. Mesmo sendo esses materiais objetos palpáveis, eles carregam as marcas do sujeito, sendo caracterizados por Tardiff e Lessard (2005) como em parte artesanais. Isso porque a maioria é confeccionada pelo próprio professor de acordo com o seu contexto de atuação. Mesmo quando os docentes utilizam materiais prontos, eles os adaptam para atender às suas necessidades. Mas, na medida em que esses instrumentos são usados, eles perdem sua “força de impacto”, necessitando de substituição. “Esse fenômeno de amortização das ferramentas é mais exacerbado pelas inúmeras mudanças que, de acordo com os professores, têm afetado os alunos ao longo dos últimos anos” (TARDIFF e LESSARD, 2005, p. 175). Esse desgaste dos instrumentos de trabalho exige que o professor esteja sempre pesquisando materiais diferenciados em livros, revistas etc.

Esses elementos – a participação do outro, a coletividade, a extensão do trabalho, os instrumentos – que diferenciam a atividade de ensino de outras formas de trabalho deixam claros dois aspectos intrínsecos a esta atividade: a constituição do sujeito (sua formação social e profissional) e as condições de sua realização.

A inter-relação desses elementos se reflete na consciência do professor sob a forma de significações. A forma de assimilação das significações vai depender do sentido pessoal que essa significação terá para ele. Como descobrir o significado que os professores dão ao seu trabalho? De acordo com Leontiev (1978), “para encontrar o sentido pessoal, devemos descobrir o motivo que lhes corresponde” (p. 97). “Distinguir os sentidos e os motivos é sempre também distinguir uma vontade, sentimentos” (p. 137).

Neste estudo, procurei compreender os mecanismos geradores que estruturam os possíveis significados do trabalho e da formação docente atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação.

Para compreender como o trabalho docente tem sido pesquisado nos estudos acadêmicos, apresento a seguir o levantamento bibliográfico sobre o tema.

## 4.2 As pesquisas acadêmicas sobre o trabalho docente na escola de tempo integral

No levantamento bibliográfico realizado sobre *trabalho/prática docente na educação em tempo integral*, foram encontradas três teses: Mattos (2012) estudou os “saberes-fazeres” dos professores de uma escola de tempo integral da rede municipal de Juiz de Fora. Oliveira (2012) buscou pesquisar o mal-estar docente de professores que trabalham com o projeto Escola Integral/Escola Integrada em três escolas públicas do Distrito Federal. Cusati (2013) buscou compreender como a atuação dos professores de matemática tem promovido a aprendizagem no turno regular e no contraturno durante as oficinas do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP).

Cusati (2013) observa que o Programa Escola Integrada não alcançou, no cotidiano das escolas em que pesquisou, uma articulação necessária para atingir aos objetivos propostos. Na percepção dos professores pesquisados, há duas escolas funcionando no mesmo espaço, fato que traz consequências negativas para a função docente, como o aumento de conflitos, sobrecarga de trabalho e excesso de ruídos. Outro aspecto destacado nessa tese é o fato de professores do ensino regular terem menos aulas devido a eventos do Programa de Escola Integrada, reuniões, entre outros.

A tese de Mattos (2012), que analisou uma experiência de educação integral na rede municipal de Juiz de Fora, traz importantes elementos sobre a história da implantação das escolas de tempo integral no município. Discute também a complexidade da relação entre o executivo municipal e o campo acadêmico nas ações de formação de professores que foram desenvolvidas no período. Outra questão enfatizada são as diversas concepções de educação em tempo integral que estão envolvidas no Programa Escolas de Educação em Tempo Integral.

Em relação às dissertações na temática *trabalho/prática docente na educação em tempo integral*, houve um número significativo de estudos, totalizando 13 dissertações: Figueredo (2011) buscou discutir o currículo e as práticas desenvolvidas em uma escola estadual de Minas Gerais que desenvolve o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI). Coelho (2011) pretendeu investigar o trabalho docente no Programa Escola Integrada (PEI) na rede

municipal de educação de Belo Horizonte. Gonçalves (2012) investigou os saberes e as práticas envolvidas no cotidiano de uma escola de tempo integral do município de Juiz de Fora. Matos (2011) discutiu a implementação das práticas educativas do Programa Mais Educação em Duque de Caxias (RJ). Mecca (2012) pesquisou a relação entre os discursos sobre a educação integral e o seu desenvolvimento na prática escolar. Deodato (2012) estudou os elementos de aproximação e de distanciamento entre as práticas desenvolvidas nas aulas regulares de matemática e as aulas ministradas nas oficinas de matemática no Projeto Escola Integrada (PEI). Marinho (2012) analisou o desenvolvimento do Programa Escola Integrada (PEI) procurando identificar mudanças na organização escolar, na prática dos professores e na aprendizagem dos alunos. Costa (2012) pesquisou as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas oficinas do Programa Mais Educação nas escolas estaduais do estado da Bahia. Almeida (2013) procurou compreender como o trabalho docente se configura no programa Escola de Tempo Integral (ETI) no município de Governador Valadares (MG). Araújo (2008) buscou analisar como ocorre a organização do tempo escolar no trabalho docente em uma escola municipal de Duque de Caxias. Withers (2011) buscou discutir as representações dos pedagogos sobre o seu trabalho nas escolas municipais de tempo integral. Ponce (2013) buscou descrever e interpretar as concepções de educação integral que direcionam as práticas educativas de professores, monitores e equipe pedagógica de uma escola pública no município de Sinop (MT). Por fim, Silva (2013) procurou conhecer o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral do Programa Escola Integrada (PEI) e do Projeto de Educação em Tempo Integral (PROETI) em Minas Gerais.

Almeida (2013) observou que o trabalho docente na escola de tempo integral em Governador Valadares se orienta a partir de dois elementos: a experiência na escola regular e a prescrição do ordenamento legal e pedagógico. Caracteriza-se pela heterogeneidade, complexidade e tensão entre os grupos que o compõe.

De maneira geral, os estudos de dissertação contribuíram com apontamentos relativos às possibilidades e limitações do trabalho desenvolvido com diversos projetos e programas de educação em tempo integral. São recorrentes as análises que destacam falta de formação para o trabalho com o

tempo integral; fragmentação entre os turnos; falta de adequação da carga horária de trabalho dos profissionais da educação para o tempo integral; distância entre oficinairo/monitores e os professores das escolas, entre outros. Também foram destacados por Canelada (2011), Gonçalves (2012), Saboya (2012) e Dolabela (2012) a necessidade de superação do caráter assistencialista de programas como o *Mais Educação*; a importância de um trabalho com a perspectiva da educação integral, visando à formação do ser humano em sua totalidade; a realização de um trabalho de qualidade nas diversas atividades componentes do tempo integral.

Observei que alguns desses elementos vão aparecer nos dados que começo a apresentar a seguir.

#### 4.3 Qual o significado do trabalho na escola de tempo integral?

Na busca por respostas à questão acima, apresentarei dados sobre a experiência anterior em escola de tempo integral, a opinião sobre o tempo integral, os desafios do trabalho na escola de tempo integral, que estratégias são utilizadas para superar esses desafios e a opinião sobre o Programa Mais Educação.

Considerei importante saber se os professores tinham experiência de trabalho em outra escola que tivesse a organização com o tempo integral. A resposta a essa questão encontra-se na tabela abaixo:

**Tabela 26 - Trabalhou em outra escola de tempo integral**

Dimensões	Ômega		Sigma		Delta		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P
Sim	3	27%	7	27%	1	11%	11	24%
Não	8	73%	19	73%	8	89%	35	76%
Total	11	100%	26	100%	9	100%	46	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Optei por apresentar o dado de cada escola na tabela, ao lado do total das três escolas, para possibilitar uma análise específica dos dados e uma visão geral do conjunto investigado.

Observo que, na escola Ômega e na escola Sigma, apesar de os números

absolutos serem diversos, a porcentagem é a mesma em relação aos profissionais que possuem experiência anterior em escola de tempo integral (23%) e os que não possuem (71%). A escola Delta apresenta um percentual menor de profissionais que possuem experiência anterior, 11%, se comparada às outras duas escolas.

Os dados que apontam o total das três escolas demonstram que 24% do total de professores participantes da pesquisa tiveram experiência anterior em outra escola de tempo integral e 76% não apresentam essa experiência. No meu entendimento, esse dado reflete, em parte, a realidade do tempo integral no Brasil. Desde que a LDB 9.394/96 foi promulgada, o tempo integral tem sido desenvolvido a partir de algumas experiências realizadas por municípios e estados. Em Juiz de Fora, por exemplo, o trabalho que pode ser caracterizado como tempo integral iniciou-se a partir de 2006, com o Programa Escola de Educação em Tempo Integral, e foi desenvolvido em cinco escolas; nas demais, somente em 2010, com o Programa Mais Educação. Importa ressaltar que o Programa Mais Educação objetiva atender grupos de alunos da escola que possuem determinadas características.

Entendo, dessa forma, que a porcentagem pequena de professores que possui experiência de trabalho em outra escola de tempo integral é decorrente do recente período de implantação do tempo integral no Brasil e pelo reduzido número de escolas que trabalham com essa organização em seu cotidiano.

Esse fato também possibilita a compreensão de que o conhecimento que os professores do grupo pesquisado demonstram em relação ao tempo integral não é, em sua maioria, relacionado à experiência de trabalho anterior. Ou os professores recorrem às experiências que possuem no tempo regular, como observou Almeida (2013) em sua pesquisa, ou realizam leituras e participam de formações sobre o tema, ou ainda "aprendem fazendo", no cotidiano das escolas.

Ao verificar essa questão e relacioná-la com outras perguntas do questionário, fiquei instigada a saber se o fato de o profissional ter tido uma experiência mais diversificada no tempo integral, ou seja, trabalhado em mais de uma escola com essa organização, influencia sua opinião sobre o mesmo. Assim, realizei um cruzamento entre essa questão e a opinião dos participantes sobre o tempo integral.

Elaborei as categorias relacionadas à "opinião sobre o tempo integral" a partir da leitura das respostas da questão: "O que você pensa sobre o tempo integral?" Essa é uma questão aberta do questionário, na qual os participantes puderam escrever a opinião sobre o tema. A partir das respostas escritas, realizei uma categorização, agrupando as respostas nas três categorias discriminadas abaixo:

- Muito importante – quando havia essa afirmação na frase ou quando eram colocados pontos positivos com grande ênfase ou destaque. Exemplo: "Penso que é um direito da criança participar de uma educação na integralidade" (Diretora Paula – Escola Delta).
- Importante – quando havia essa afirmação na frase ou palavras sinônimas. Exemplo: "Mais tempo para dedicar aos estudos e formação" (Professora Sandra – Escola Sigma).
- Importância relativa – quando eram destacados aspectos positivos, mas havia ponderações ou sugestões de melhorias. Exemplo: "É válida quando a escola possui espaço adequado, profissionais competentes e uma organização que valoriza esses tempos" (Professora Carolina – Escola Sigma).

O resultado do cruzamento entre a questão do trabalho em outra escola de tempo integral e a opinião sobre o mesmo, pode ser observado na tabela abaixo:

**Tabela 27 - Cruzamento: Trabalhou em outra escola e o que pensa sobre o tempo integral**

		O que você pensa sobre o tempo integral?			Total
		Muito importante	Importante	Importância relativa	
Já trabalhou em outra escola de tempo integral?	Sim	1 9%	3 27%	7 64%	11 100%
	Não	10 31%	9 28%	13 41%	32 100%
Total		11 26%	12 28%	20 46%	43 100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a relação entre quem já trabalhou em outra escola e a opinião sobre o tempo integral, observo que 64% destes veem o tempo integral com uma “importância relativa”. E, apesar de a “importância relativa” também ser a opção maior entre os que não possuíam experiência anterior, com uma menor porcentagem (41%), há diferença no segundo ponto de maior frequência. Entre os que já possuíam experiência anterior, 27% compreendem como importante o tempo integral, e entre os que não possuíam experiência, 31% consideram o tempo integral “muito importante”.

Ao cruzar os dados da opinião com a experiência em outra escola, observo que a maior parte das respostas está localizada na importância relativa, ou seja, 64% dos profissionais consideram a educação integral importante, mas ressaltam a necessidade de condições para sua implementação. Talvez pelo fato de esses profissionais terem atuado em outras escolas de tempo integral, eles observam com maior criticidade suas características ou percebem em sua prática diária as dificuldades do trabalho com o tempo integral.

Quando me deparei com esse resultado, fiquei pensando se o fato de alguns profissionais terem participado de uma formação sobre o tempo integral poderia ter alguma influência na opinião sobre o tempo integral. Assim, cruzei as duas questões e observei o resultado da tabela a seguir:

L

**Tabela 28 - Cruzamento: Participou de formação e o que pensa sobre o tempo integral**

		O que você pensa sobre o tempo integral?			Total
		Muito importante	Importante	Importância relativa	
Já participou de formação sobre o tempo integral?	Sim	5 42%	4 33%	3 25%	12 100%
	Não	6 19%	8 26%	17 55%	31 100%
Total válido		11 26%	12 28%	20 28%	43 100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar os dados gerais dos respondentes, verifico que 42% dos

participantes de formações consideram o tempo integral “muito importante”; Fato que não se observa ao verificar os não participantes de formações: nesse grupo, somente 19% consideram o tempo integral “muito importante”. A maioria dos não participantes da formação (55%) percebe o tempo integral com uma importância relativa.

Ao analisar, de forma geral, os conjuntos de dados sobre a formação e a experiência anterior, com a opinião sobre o tempo integral, vejo algumas tendências e levanto alguns questionamentos:

- 1) Os participantes de formações sobre o tempo integral apresentam a tendência a atribuir uma maior importância para a escola de tempo integral. E a que atribuo essa questão? Talvez devido ao maior tempo de reflexão sobre as origens, sobre a história da educação e do tempo integral, devido à análise de experiências diversas, à troca de entendimentos e a leituras de autores que discutem o tema, o significado do tempo integral para esses participantes tenha um sentido amplo, uma compreensão que vai além das experiências vivenciadas no cotidiano. A formação, nesse caso, propicia um entendimento mais profundo do significado político e pedagógico da ação. Os participantes da formação visualizam não somente o tempo presente em que ocorre a ação, eles compreendem a história que antecedeu aquele acontecimento e projetam o futuro que pode ser decorrente daquele empreendimento. A relação dialógica entre passado, presente e futuro é propiciada pela formação e modifica o olhar para a ação. Ou será que a formação cobre nosso entendimento do real e filtra os pontos que julgamos estar de acordo com as leituras e reflexões realizadas?
- 2) A experiência de ter vivenciado a educação em tempo integral em outra escola parece ampliar a visão das limitações da tal política. Isso por que a vivência da mesma, proposta em duas ou mais realidades diferentes, aprofunda o olhar da política na dimensão da ação ou por que o desconhecimento do processo histórico e das teorias envolvidas limita a percepção da ação? Ou, ainda, a ausência de uma formação que auxilie o processo de tomada de decisão faz com que a sensação de insegurança diante de novos desafios se amplie e destaque os pontos negativos da experiência vivida?

- 3) De forma geral, todos os que não participaram de formações, independentemente de terem tido outra experiência no tempo integral, apresentam tendência a atribuir uma “importância relativa” ao tempo integral. Esse fato mostra que a formação parece ser um diferencial na opinião dos participantes sobre a escola de tempo integral.

Considero relevante observar a frequência de respostas dos participantes da pesquisa na questão “O que você pensa sobre o tempo integral?”, cujas categorias já foram apresentadas anteriormente. A tabela abaixo apresenta esta frequência:

**Tabela 29 - Opinião sobre o tempo integral**

Dimensões	Ômega		Sigma		Delta		Total	
	F	P <sup>a</sup>						
Muito importante	1	9%	6	26%	4	45%	11	26%
Importante	4	36%	5	22%	3	33%	12	28%
Importância relativa	6	54%	12	52%	2	22%	20	46%
Total	11	100%	23	100%	9	100%	46	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

a: Percentual relativo aos casos válidos

Na tabela acima, ao comparar a porcentagem das três escolas, verifiquei que a escola Delta apresenta a maior porcentagem de participantes, 45%, que consideram o tempo integral como “muito importante”. A escola Ômega, por outro lado, apresenta a maior porcentagem de participantes que atribuem ao tempo integral uma “importância relativa”.

Ao observar o total geral, percebo que a maioria dos participantes entende o tempo integral com uma “importância relativa”, 46%. Com 28% aparece a opção “importante”, a segunda mais enfatizada na pesquisa. E o tempo integral é considerado “muito importante” para 26% dos participantes.

Esses dados demonstram que os participantes das escolas consideram o tempo integral importante, mesmo que a maioria também aponte limitações de seu desenvolvimento ou organização. Esse fato é relevante, visto que é a opinião daqueles que são responsáveis pela execução da política e avaliam os alunos no cotidiano escolar em seus diversos aspectos.

Como as respostas dessa questão traziam informações muito importantes para a pesquisa, resolvi criar uma nova categorização, que denominei “Categorias de concepção”. Elas dialogam diretamente com as concepções abordadas por Cavaliere (2007), discutidas no capítulo anterior. A partir dos estudos da autora, foram definidas quatro categorias:

**Quadro 20 - Categorias sobre a concepção de escola de tempo integral**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
Assistencialista	Entende a escola de tempo integral como um espaço para os alunos desfavorecidos socialmente, que deve suprir suas deficiências.–
Autoritária	A escola de educação integral previne a delinquência e a violência.
Democrática	Mais tempo na escola como um meio de garantir um melhor desempenho escolar para favorecer a emancipação do educando.
Multissetorial	A educação não se limita ao espaço escolar para favorecer uma educação de qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de CAVALIERE (2007).

Importa ressaltar que essas concepções muitas vezes encontram-se diluídas ou misturadas nos diversos discursos (CAVALIERE, 2007). Portanto, esclareço que as análises realizadas se debruçaram sobre frases que os participantes escreveram no questionário e só foram categorizadas aquelas em que preponderava uma determinada concepção. Algumas frases não possibilitaram a identificação das vertentes abordadas por Cavaliere (2007) e, dessa forma, não foram registradas nos dados válidos. A tabela pode ser observada abaixo:

**Tabela 30 - Concepção sobre o tempo integral**

Dimensões	Ômega		Sigma		Delta		Total	
	F	Pa	F	Pa	F	Pa	F	Pa
Assistencialista	2	22%	9	53%	3	33%	14	40%
Autoritária	0	-	1	6%	1	11%	2	6%
Democrática	7	78%	6	35%	4	45%	17	48%
Multissetorial	0	-	1	6%	1	11%	2	6%
Total	9	100%	17	100%	9	100%	35	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

a: Percentual relativo aos casos válidos

Ao observar comparativamente os dados das escolas, entendi que a maioria dos participantes da escola Ômega (78%) e da escola Delta (45%)

apresenta a visão democrática de tempo integral. Como segunda opção, aparece nessas mesmas escolas a visão assistencialista de tempo integral, (22%) e (33%), respectivamente. Entre os professores pesquisados da escola Sigma, a maioria (53%) demonstra uma concepção assistencialista de tempo integral, e em segundo lugar aparece a concepção democrática com 35%.

A partir desses dados, observo que as duas escolas em que a concepção democrática se destaca possuem características comuns: surgiram a partir do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral, apresentam uma trajetória de, no mínimo, oito anos de experiência de trabalho com o tempo integral, tiveram profissionais que participaram do Projeto Tempos na Escola e possuem todos os alunos matriculados em tempo integral.

A escola cuja maioria dos participantes apresenta a concepção assistencialista iniciou o tempo integral a partir de 2010, com o Programa Mais Educação. Será que o fato de o tempo integral estar ligado ao Mais Educação, que apresenta como critério de seleção dos alunos estar “em situação de risco e vulnerabilidade social[...]” (SEB/MEC, 2011, p. 14), influenciou a concepção dos professores que atuam nessa escola?

Não posso afirmar que essa característica do Mais Educação é o único motivo da prevalência dessa concepção na escola, pois o estudo de Cavaliere (2007) aponta que a concepção assistencialista é a visão preponderante nos diversos programas de educação integral observados no Brasil. Dessa forma, os professores poderiam ter essa concepção antes de conhecer o programa na escola. Para reforçar essa afirmação, coloco abaixo o relato da coordenadora da escola, que foi obtido através de entrevista:

O integral era um sonho da escola desde os primórdios, a diretora que trabalhava aqui, [...], o sonho dela é que aqui tivesse o tempo integral, **devido à carência das crianças, ao abandono, à necessidade**. A gente assim, via nessa comunidade a necessidade muito grande de a criança ficar o dia inteiro na escola e quando não tinha, já tinham crianças que ficavam o dia inteiro na escola atrás da gente (Coordenadora Clara – Escola Sigma, grifo nosso).

No relato acima, percebo que a concepção assistencialista de educação integral parece ser anterior ao Mais Educação, talvez influenciada pelo conhecimento de outros programas desenvolvidos, como os CIEPs ou o

Programa de Escolas de Educação em Tempo Integral.

Além disso, a própria relação da escola com a comunidade, o conhecimento de suas necessidades e a fala dos pais e das crianças podem ir construindo, entre os professores da escola, o desejo de resolver as questões de atendimento apresentadas. E, como foi discutido por Coelho (2014) e Cavaliere (2007), quase não há iniciativas por parte do Estado, na área da Assistência Social, que possam auxiliar nessas demandas. Dessa maneira, alguns professores acabam por associá-las à área da educação, como é feito na esfera governamental.

Outra questão que pode estar relacionada ainda ao destaque da concepção assistencialista na escola Sigma é o fato de a escola não ter passado por uma experiência formativa, como foi o caso das outras duas escolas. O projeto Tempos na Escola foi desenvolvido tendo como foco o tempo integral na concepção democrática. Faço essa afirmação a partir da análise presente na tese de doutorado de uma das participantes do grupo:

[...] a equipe do grupo *Tempos na Escola* teve acesso a esta Minuta de Lei e, coletivamente, tivemos a oportunidade de reformulá-la, para então ser promulgada, trazendo as marcas da concepção democrática que orientava as discussões do grupo (MATTOS, 2012, p. 82).

A partir dessa citação, compreendo que o projeto Tempos na Escola procurou, através das diversas ações realizadas, trabalhar a concepção democrática no Programa Escola de Educação em Tempo Integral, desde os encontros nas escolas e secretaria até a produção dos diversos documentos e materiais resultantes do trabalho que era realizado.

O fato de ter encontrado a predominância da concepção democrática nas escolas Delta e Ômega pode indicar que o projeto Tempos na Escola, apesar de ter sido encerrado em 2010, mostra-se presente na concepção dos professores que lá atuam, mesmo que estes não tenham participado diretamente do projeto. Em uma análise inicial, entendo que essa concepção pode ter se tornado uma diretriz da escola e pode estar se constituindo em uma marca de sua identidade.

Esse dado pode ser representativo da influência de um trabalho de reflexão a partir de estudos sobre o tema diretamente relacionado à prática diferenciada que a escola está vivenciando.

Uma coordenadora da escola Sigma acompanhou esse processo enquanto trabalhava na secretaria e hoje, ao trabalhar na escola com o Mais Educação, faz uma observação:

[...] o grupo de estudo [...] foi muito importante, pois também serviu pra uma aproximação maior entre essas escolas no sentido de troca de experiências, e construíram uma concepção de educação integral e elas passaram a reivindicar da secretaria políticas que sustentassem essa concepção que o grupo vinha construindo. Eu penso que falta isso, sabe, uma compreensão do que seja educação em tempo integral na rede, quer dizer, porque aí eu vou reivindicar da secretaria algo que dê sustentação e dê concretude a essa concepção (Coordenadora Samara – Escola Sigma).

O relato acima possibilita reflexões relacionadas ao papel de uma atividade formativa e seu alcance, que pode ser para além da construção de novos saberes. O projeto propiciou uma organização em rede e a criação de um arcabouço teórico que sustentasse uma determinada concepção de educação integral para, a partir daí, favorecer a construção de políticas públicas voltadas ao atendimento das novas demandas. Não que a situação tenha ocorrido tal e qual, mas essa foi a interpretação de uma profissional que, ao trabalhar em uma escola que possui um programa de tempo integral, faz, através da comparação, uma análise da realidade da rede municipal.

Contribuindo com a questão do papel da atividade formativa, observei nos dados que a professora que apresenta a concepção multissetorial na escola Sigma foi a que participou da formação Educação Integral e Integrada, pautada nos pressupostos do Programa Mais Educação, que apresenta a concepção multissetorial de tempo integral.

Importa ressaltar que as concepções expressas pelos professores nem sempre se traduzem em suas práticas na escola (Cericato, 2008).

Pensando em um meio de compreender mais detalhadamente a opinião dos participantes da pesquisa sobre o tempo integral, vi que seria possível estratificar as respostas, identificando as dimensões mais relevantes apontadas na questão, que denominei de subcategorias, que estão dispostas no quadro abaixo:

**Quadro 21 - Subcategorias opinião sobre o tempo integral**

Subcategoria	Descrição
1-Dimensão socioeconômica	Relacionado ao nível socioeconômico e relação com a sociedade, cidadania
2-Dimensão inter relacional	Relacionado à autoestima, à interação com outros alunos, a relação com professores
3-Dimensão cognitiva	Referente à aprendizagem e ao desempenho dos alunos
4-Dimensão pedagógica	Referente a questões metodológicas e práticas pedagógicas.
5-Dimensão organizacional	Relacionado à organização do tempo, espaços e pessoas.
6-Dimensão física	Referente ao prédio e espaço físico.
7-Dimensão financeira	Referente aos recursos financeiros e verba escolar.
8-Dimensão política	Referência aos políticos ou às políticas públicas.
9-Dimensão individual	Algo que depende do indivíduo, interesse pessoal.

Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado da análise das respostas a partir das subcategorias indicadas no quadro acima, pode ser observada na tabela 31, apresentada a seguir:

**Tabela 31 - Subcategorias enfatizadas pelos participantes**

Subcategoria	Ômega		Sigma		Delta		Total	
	F	P <sup>a</sup>						
Socioeconômica	4	34%	2	9%	2	18%	8	17%
Inter-relacional	1	8%	-	-	-	-	1	2%
Cognitiva	-	-	-	-	1	9%	1	2%
Pedagógica	2	17%	7	30%	7	63%	16	35%
Organizacional	2	17%	6	26%	-	-	8	17%
Física	1	8%	4	17%	-	-	5	11%
Financeira	1	8%	-	-	-	-	1	2%
Política	1	8%	2	9%	-	-	3	7%
Individual	-	-	2	9%	1	9%	3	7%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

a: Percentual relativo aos casos válidos

Observando a tabela acima, percebo que, na escola Ômega, a dimensão mais enfatizada pelos participantes foi a socioeconômica, com 34%, seguida da pedagógica (17%) e da organizacional (17%). Na escola Sigma, a dimensão de destaque foi a pedagógica, com 30% das referências, seguida pela organizacional, com 26%, e pela física, com 17%. Na escola Delta, a dimensão pedagógica foi a principal referência, com 63%, seguida da socioeconômica, com 18%. No total geral, destaca-se a dimensão pedagógica (35%), seguida da organizacional (17%) e da socioeconômica (17%).

Um ponto que me chama a atenção na observação do resultado das escolas em separado é a dimensão física aparecer entre as mais enfatizadas da escola Sigma. Talvez o diferencial seja o fato de as outras duas escolas terem recebido um prédio novo quando começaram o tempo integral, o que, mesmo apresentando problemas, como analisarei mais à frente, significou uma ampliação de espaço, comparado aos prédios anteriores das escolas. A escola Sigma já possuía um prédio, construído em 2004, e, quando aderiu ao tempo integral, logo percebeu a necessidade de adaptações no espaço, como pode ser observado no relato do diretor:

[...] a gente não tem sala suficiente pra todo mundo, então a biblioteca era utilizada pra sala, [...] as turmas que funcionam à tarde só podiam usar a biblioteca depois das quinze horas se os meninos fossem embora. Ali onde eu tenho duas salas novas de divisórias, ali tinha um palco, eu tive que quebrar o palco, pra fazer duas salas para os meninos, pra poder ampliar o número de vagas (Diretor Jonas – Escola Sigma).

A partir do relato do diretor, observo que a questão do espaço físico acabou interferindo também na questão organizacional, por exemplo, a utilização da biblioteca, e no espaço para apresentações culturais.

Para explorar um pouco mais essa questão, selecionei o trecho da fala de uma professora que trabalha em um desses espaços:

Agora, uma coisa que eu acho que interfere bastante e isso eu vejo falar não só aqui, mas nas escolas de um modo geral, que têm o tempo integral, é a questão de espaço, é uma luta muito grande com espaço. A gente não tem um espaço. Aqui a gente conseguiu, improvisou a salinha que eu fico lá em cima, improvisou a salinha aqui em baixo, mas não é o ideal né, não é

o apropriado. Igual o ano passado eu já ficava na salinha aqui de baixo e eu falava “Gente é impossível nesse calor aqui, é impossível”, e tem muito barulho (Professora Ana Cláudia – Escola Sigma).

Ao ver as improvisações no espaço físico que a escola organiza para conseguir atender a mais alunos da escola no Programa Mais Educação, começo a questionar a validade delas para a educação. Se, por um lado, a escola resolve um problema de atendimento imediato, com vistas a possibilitar o aumento de recursos, o aumento de profissionais, o aumento de oportunidades educacionais diferenciadas para os alunos, por outro, a escola alimenta uma face negativa da política educacional, denominada por Algebaile (2004) como uma espécie de “política” de produção de “novos” espaços escolares.

Essa “política” ocorre em diversos períodos da história da educação brasileira e nas mais variadas formas, desde reformas a aluguel, cessão, criação de anexos. E o aspecto mais complicado dessa ação é que as pessoas se submetem aos mais difíceis espaços na ilusão de que eles serão de caráter provisório (Algebaile, 2004). Suportam, de acordo com o relato da professora Ana Cláudia, calor e barulho, fato que dificulta o trabalho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

No total geral das escolas, observada na última coluna da tabela 31, percebo que a referência principal dos participantes da pesquisa é a dimensão pedagógica. Observo que a questão pedagógica que envolve o currículo, a articulação entre projetos e disciplinas, o trabalho coletivo, a formação de professores, entre outros aspectos, demonstra ser o principal ponto abordado pelos professores ao pensar no tempo integral.

Os profissionais também foram questionados sobre os desafios que encontram em seu trabalho em uma escola de tempo integral. As categorias que emergiram dos depoimentos estão discriminadas no quadro abaixo:

**Quadro 22 - Categorias relacionadas aos desafios da escola de tempo integral**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
1- Formação pedagógica	Discussão sobre educação integral.
2- Condições de trabalho docente	Tempo parcial do profissional.
3- Organização escolar	Diversidade de segmentos e projetos; Organização curricular.
4- Infraestrutura	Infraestrutura; Falta de recursos pedagógicos; Verba insuficiente; Alimentação – merenda.
5- Relação escola-família	Participação da família
6- Prática pedagógica	Trabalho interdisciplinar; Elaboração e desenvolvimento de projetos.
7- O aluno	Indisciplina; Realidade do aluno; Desinteresse do aluno

Fonte: Elaborado pela autora.

Os desafios do tempo integral podem ser observados na tabela a seguir:

**Tabela 32. Desafios no trabalho na escola de tempo integral**

	Ômega		Sigma		Delta		Total	
	F	P <sup>a</sup>						
Formação Pedagógica	-	-	3	11%	2	12%	5	8%
Condições de trabalho docente	-	-	3	11%	2	12%	5	8%
Organização escolar	1	6%	2	7%	3	18%	6	10%
Infraestrutura	5	31%	11	39%	3	18%	19	31%
Relação escola -família	1	6%	2	7%	-	-	3	5%
Prática Pedagógica	4	26%	2	7%	3	18%	9	15%
O aluno	5	31%	5	18%	4	22%	14	23%
Total	16	100%	28	100%	17	100%	61	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

a: Percentual relativo aos casos válidos

No conjunto de escolas pesquisadas, o desafio apontado com maior frequência foi “infraestrutura”. Esse aspecto, especialmente relacionado à estrutura física das escolas de tempo integral, também foi apontado no estudo realizado por Branco (2012), sobre a experiência desenvolvida na cidade de Apucarana (PR), situação que demonstra a importância desse elemento para o desenvolvimento do tempo integral.

Ao observar os dados por escola, vejo que, na escola Ômega, dois elementos foram citados com igual proporção, a “infraestrutura” e o “aluno”, com

31% do total. Como segundo ponto com maior ênfase, aparece a “prática pedagógica”. A “organização escolar” e a “relação família-escola” também foram citadas. Não apareceram como desafios para a escola Ômega a “formação pedagógica” e as “condições de trabalho docente”.

Para ilustrar o aspecto da infraestrutura enfatizado na escola Ômega, trago o relato de entrevista com professora da escola:

Na sala do segundo período, no ano passado, eram vinte e seis, se todo mundo quisesse dormir não tinha como. Então **essa questão de espaço físico, de adequação do espaço, a gente fica reinventando os espaços**, né? Pra não ficar o tempo todo na sala você vai buscando cantinhos. Às vezes eu trabalho no corredor, às vezes eu trabalho ali fora, mas aí se chega um pai pro atendimento interrompe o que eu estou desenvolvendo. Então, assim, você tem que ficar se adequando ao espaço, e isso eu acho que compromete a qualidade do trabalho. E aí eu vi assim, uma turma desce, outra sobe, é almoço, então é muita coisa, é muita gente (Professora Aurora – Escola Ômega, grifo nosso).

O relato da professora Aurora traz a questão da infraestrutura como desafio. Sua fala não se refere a condições precárias do prédio, ela enfatiza a pouca diversidade de espaços para o trabalho pedagógico e a agitação da escola devido ao movimento constante de turmas. Quando afirma sobre a adequação do espaço físico, entendo que ela se refere também a uma concepção de educação, aprendizagem e currículo.

Em relação ao aspecto "o aluno", julgo importante a observação da coordenadora: "[...] porque esses meninos ficam aqui durante oito, nove horas, então as **suas angústias, as suas raivas, as suas revoltas, fica realmente evidente**, começa de manhã e se estende até o final da tarde" (Coordenadora Jenifer – Escola Ômega, grifo nosso).

A coordenadora Jenifer explica que o aluno, ao permanecer no espaço da escola durante o período da manhã e da tarde, acaba expondo com maior evidência seus sentimentos e emoções.

Na escola Sigma, a questão da “infraestrutura” também aparece como maior desafio em relação ao trabalho na escola de tempo integral, com 39% de frequência. Como segundo aspecto mais frequente, estão questões relacionadas ao “aluno”. Todos os outros pontos foram citados com menor frequência.

Abaixo coloquei um trecho de depoimento obtido em entrevista com a coordenadora da escola Sigma, que possibilita a compreensão de a “infraestrutura” ter sido destaque entre os desafios:

O desafio é a questão do espaço, porque a escola foi perdendo espaços. Pra você ver, ali no pátio já tem algumas salas com divisórias que antes era o palco; lá em cima era uma brinquedoteca, a gente teve que desfazer da brinquedoteca para virar duas salas de aula. A biblioteca que também era um espaço grande precisou de uma divisória, entendeu, então a gente foi perdendo espaço, então o desafio que eu destaco é a questão do espaço, a percussão precisou fazer um espaço fora da escola (Coordenadora Samara – Escola Sigma).

Observo, no relato da coordenadora Samara, que a infraestrutura ganhou grande destaque na escola devido aos “espaços” que foram sendo adaptados para o atendimento dos alunos do tempo integral. E como o tempo integral atende apenas a um determinado grupo de alunos, há, talvez, entre os professores da escola, uma impressão de que a escola “perdeu” espaço físico para o trabalho com todos os alunos ou que a improvisação dos espaços compromete a realização de algumas atividades.

Na escola Delta, a maior ênfase foi para os aspectos referentes ao “aluno”, como indisciplina, desinteresse e a realidade na qual está inserido, com 22% de frequência. Na sequência, aparecem “organização escolar”, “infraestrutura” e “prática pedagógica”, com 18% cada ponto. Não foram citados desafios associados à “relação família-escola”.

Trouxe, assim como ocorreu nas outras escolas, um relato de uma professora que mostra um pouco da preocupação com as questões do “aluno”:

Eu acho que pra criança também não é fácil, você ficar oito horas dentro de um espaço, que você o tempo todo vai seguir regras... O tempo todo você vai em grupo para as atividades. Você não tem o seu momento, porque a criança precisa também do momento dela, não é só o adulto, né. Às vezes a criança não quer conversar, não quer brincar, quer ficar no canto dela, mas ela tem que fazer o que todo mundo está fazendo. Então eu acho que essa parte, não sei como, mas tentar resolver isso para a criança, sabe (Professora Luiza – Escola Delta).

O relato da professora Luiza aponta para uma questão relevante observada por alguns professores das escolas de tempo integral pesquisadas:

como criar espaços para expressão singular da criança em um ambiente que trabalha essencialmente com grupos? A questão apontada pela professora Luiza foi observada também no relatório de avaliação do grupo Tempos na Escola (MATTOS e GONÇALVES, 2011).

Esse e outros aspectos relacionados ao aluno da escola de tempo integral colocam a categoria “aluno” como o segundo desafio mais frequente apontado pelo conjunto de professores participantes deste estudo.

De forma complementar à questão dos desafios para o trabalho na escola de tempo integral, realizei uma pergunta sobre os elementos que auxiliaram na superação de desafios encontrados. A partir das respostas dos participantes, foram elaboradas as seguintes categorias:

**Quadro 23 - Categorias sobre a superação dos desafios na escola de tempo integral**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição dos elementos</b>
1- Pedagógicos	Formação continuada, Troca de experiências, Desenvolvimento de projetos, Trabalho coletivo, Práticas pedagógicas diferenciadas.
2- Condições de trabalho docente	Pouca rotatividade de profissionais
3- Gestão escolar	Organização do tempo e espaço na escola, Apoio da equipe gestora, Trabalho da coordenação pedagógica
4- Perfil do profissional	Características do profissional que estão relacionadas à escola organizada em tempo integral
5- Relação com os alunos	Afetividade com os alunos.
6- Envolvimento das famílias	Participação das famílias e conscientização sobre o trabalho da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas a essa questão podem ser visualizadas na tabela abaixo:

**Tabela 33 - Elementos utilizados para a superação dos desafios no trabalho na escola de tempo integral.**

Categorias	Ômega		Sigma		Delta		Total	
	F	P <sup>a</sup>	F	P <sup>a</sup>	F	P <sup>a</sup>	F	P <sup>a</sup>
1- Pedagógicos	7	78%	5	28%	4	33%	16	41%
2- Condições de trabalho docente	-	-	-	-	1	8%	1	3%
3- Gestão escolar	-	-	5	28%	4	33%	9	23%
4- Perfil do profissional	1	11%	2	11%	1	8%	4	10%
5- Relação com os alunos	1	11%	4	22%	2	18%	7	18%
6-Envolvimento das famílias	-	-	2	11%	-	-	2	5%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

a: Percentual relativo aos casos válidos

Observando o resultado por escola, entendo que os elementos que mais têm contribuído para a superação de desafios da escola de tempo integral na escola Ômega são os relacionados aos aspectos “pedagógicos”, com 78% de frequência. Nesse grupo estão a formação continuada, a troca de experiências, o desenvolvimento de projetos, o trabalho coletivo e as práticas pedagógicas diferenciadas.

Além dos aspectos “pedagógicos”, também foram citados o “perfil do profissional” e a “relação com os alunos”. “Gestão escolar”, “condições de trabalho docente” e “envolvimento com as famílias” não foram citados.

Na escola Sigma, destacam-se os elementos “pedagógicos” e a “gestão escolar”, com 28% de frequência cada um. A “relação com os alunos” também foi enfatizada, com 22%. Ainda foram citados o “perfil do profissional” e o “envolvimento com as famílias”. As “condições de trabalho docente” não foram mencionadas.

Na escola Delta, os elementos “pedagógicos” e a “gestão escolar” foram os pontos centrais, com 33% cada. Na sequência, aparece a “relação com os alunos”, com 18%. As “condições de trabalho docente” e o “perfil do profissional” também foram citados. Não foi mencionado o “envolvimento com as famílias”.

O resultado geral das três escolas demonstra que os elementos

“pedagógicos” são os recursos mais utilizados pelos professores para superarem os desafios encontrados na escola de tempo integral, com o total de 41%. Selecionei abaixo algumas frases de professores das escolas que citaram o elemento pedagógico como principal referência:

"Discussão coletiva. Praticamente isso, a facilidade do diálogo junto aos colegas e equipe pedagógica" (Professor Wilson – Escola Delta).

"Fazer brincadeiras dentro de sala que envolva os conhecimentos passados" (Professor Robert – Escola Ômega).

"Trocas de experiências entre os pares" (Professora Tereza – Escola Sigma).

Entendo o fato de os elementos pedagógicos aparecerem como referência principal como uma valorização do trabalho e do conhecimento do professor, uma vez que o aspecto pedagógico constitui uma especificidade da sua formação e do seu trabalho. Mas, por outro lado, vejo com preocupação essa referência, na medida em que centra na figura do professor a responsabilidade pela superação dos desafios. Ou seja, muitas coisas que não funcionam bem na escola de tempo integral acabam sendo “culpa” do professor: ele não trabalhou coletivamente, ele não modificou sua prática diária, ele não frequentou uma formação sobre o tempo integral.

Mas compreendo também que, na ausência de qualquer outro suporte para a superação de dificuldades, o professor acaba contando com ele – seu saber e sua experiência – e com seus pares na escola. Esse fato pode ser reforçado a partir da constatação de que o segundo elemento mais frequente no total geral foi a “gestão escolar”, com 23% de frequência.

Analisando mais detalhadamente a “gestão escolar”, entendo que a gestão pedagógica (LUCK, 2009) é uma das dimensões envolvidas em sua função, aspecto que traz o primeiro ponto destacado pelos professores. O outro ponto fundamental, também componente da gestão escolar, é a dimensão de organização (LUCK, 2009), que no tempo integral se destaca devido à organização dos tempos e espaços escolares e da gestão de recursos, atualmente também advindos do Programa Mais Educação.

Outra questão abordada no questionário foi sobre a existência de articulação entre disciplinas do ensino regular e projetos desenvolvidos na escola. Na leitura das respostas, emergiram as categorias: “sim”, “não” e “às

vezes”. De forma complementar, construí subcategorias para expressar os pontos destacados, que estão expressas no próximo quadro:

**Quadro 24 - Subcategorias articulação entre disciplinas e projetos**

Subcategorias	Descrição
1-Trabalho do coordenador	Coordena as diversas atividades na escola.
2-Iniciativas individuais	Quando um professor faz a articulação de um projeto e de sua disciplina.
3-Condições de trabalho docente	Condições de trabalho com horários para reuniões entre os pares.
4-Qualidade dos projetos	O projeto consegue articular o trabalho de diversos professores.
5-Trabalho coletivo	O grupo se reúne, planeja e desenvolve o trabalho de forma conjunta.
6-Propostas que não se realizam	Ocorre o planejamento de ações, mas não há execução da proposta
7-Organização dos projetos	A forma de organizar os projetos interfere no desenvolvimento de ações articuladas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Organizei uma tabela com o resultado total das escolas, cruzando as respostas da categoria (sim, não, às vezes) com a subcategoria detalhada no quadro acima. A tabela pode ser observada a seguir:

**Tabela 34 - Cruzamento: Existência de articulação entre disciplinas e projetos e categorias explicativas**

Articulação	Explique como ocorre a articulação dos projetos e disciplinas no trabalho diário da escola.							Total
	Trabalho do coordenador	Iniciativas individuais	Condições de trabalho docente	Qualidade dos projetos	Trabalho coletivo	Propostas não se realizam	Organizaçã o dos projetos	
Sim	1	0	0	2	3	0	6	12 41%
Não	0	0	3	0	3	0	0	6 21%
Às vezes	1	2	1	0	2	1	4	11 38%
Total	2 7%	2 7%	4 14%	2 7%	8 28%	1 3%	10 34%	29 100%

Fonte: Elaborado pela autora.

41% dos participantes das escolas afirmaram que existe articulação entre os projetos e as disciplinas do horário regular. O principal fator atribuído pela

maioria desses participantes à existência dessa articulação é a “organização dos projetos”. Esse aspecto é reforçado quando observo que a maioria dos que afirmaram que “às vezes” ocorre a articulação também informaram que o fator central é a “organização de projetos”. Entendo, dessa forma, que o projeto funciona como um recurso importante no trabalho desenvolvido na escola de tempo integral. A partir do projeto, os professores se organizam para trabalhar os conteúdos e as atividades de forma articulada.

O segundo fator com maior destaque entre os que afirmaram existir articulação entre projetos e disciplinas foi o “trabalho coletivo”. Também foram citados a “qualidade dos projetos” e o “trabalho do coordenador”.

No conjunto de participantes, 21% afirmaram que não há articulação entre disciplinas do turno regular e os projetos. Ao justificarem a ausência de articulação, foram citados dois fatores em igual proporção: o “trabalho coletivo” e as “condições de trabalho docente”.

Interessante observar como o “trabalho coletivo” é uma questão complexa. Coloco abaixo três respostas presentes no questionário para ilustrar essa questão:

"Sim. Fazemos diversos **trabalhos em conjunto**" (Professora Luana – Escola Ômega, grifo nosso).

"Nem sempre, pela **falta de momentos de encontro entre os profissionais**, muitas vezes não é possível essa articulação" (Professora Érica – Escola Ômega, grifo nosso).

"Não. **Não temos o momento** nem a troca de conhecimentos" (Professor Robert – Escola Ômega, grifo nosso)

O primeiro ponto que me chama a atenção nos relatos acima é o fato de os três professores fazerem parte da mesma escola e afirmarem coisas diferentes sobre a existência ou não de articulação entre as disciplinas e os projetos. O segundo aspecto é a importância do “trabalho coletivo” para a existência dessa articulação.

Uma possível explicação para a divergência de opiniões sobre a existência ou não de articulação poderia estar relacionada à experiência de trabalho que cada um desses professores possui na escola. A professora Luana, por exemplo, trabalha com o projeto de capoeira na escola, poderia estar desenvolvendo trabalhos conjuntos com algum professor e, por isso, teria

afirmado que existe articulação. Os professores Érica e Robert, apesar de discordarem sobre a existência de articulação, concordam sobre a não existência de um momento de encontro e troca de conhecimentos entre os professores. Talvez sua referência para o trabalho coletivo seja a existência de um momento específico na escola com esse fim.

Na tentativa de compreender um pouco mais sobre o trabalho coletivo na escola, encontro as contribuições de Fusari (1992), que levanta alguns entraves para a sua concretização. Entre esses fatores, destaco a sociedade capitalista, que reforça o individualismo nas pessoas; os cursos de formação de professores, que não vivenciam uma proposta pedagógica, fruto de um trabalho coletivo de seus docentes; a falta de um trabalho coletivo articulado nos órgãos gestores, como secretarias de educação e superintendências; o grande número de faltas entre os professores das escolas, gerando ações improvisadas; os poucos momentos previstos em calendário escolar para a reflexão sobre as práticas escolares; entre outros pontos.

Não que esses aspectos justifiquem a ausência do trabalho coletivo, ainda mais que atualmente existe, na carga horária docente, um terço para as atividades extraclasse, garantidas pela LDBEN 9.394/1996 e pela Lei do Piso 11.738/2008, que podem também ser utilizadas para a realização de planejamentos. Mas os aspectos citados demonstram que não é comum, nas escolas brasileiras, a realização do "trabalho coletivo".

Ainda é um desafio que precisa ser discutido e vivenciado. Talvez, como apontam os dados da tabela nº 34, na página 162, a organização de projetos que demandem um trabalho coletivo possa ser um recurso que auxilie na construção dessa cultura no âmbito escolar.

Os professores também foram questionados sobre o conhecimento e a opinião sobre o Programa Mais Educação. A partir das respostas, emergiram as categorias "sim" ou "não" e as subcategorias de avaliação e opinião do programa. A subcategoria de avaliação do programa pode ser observada no quadro abaixo:

**Quadro 25 - Subcategorias de avaliação sobre o Mais Educação**

<b>Avaliação do programa</b>
1- Positivo
2- Negativo
3- Aspectos contraditórios

Fonte: Elaborado pela autora.

Para apresentar os dados relativos a esses pontos, julguei melhor apresentar os dados da totalidade das escolas, pois os considere expressivos. A resposta dos participantes sobre o conhecimento do Programa Mais Educação pode ser observada na tabela abaixo:

**Tabela 35 - Conhecimento do programa Mais Educação**

	Frequência	Percentual
Sim	29	69%
Não	13	31%
Total	42	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observo que o Programa Mais Educação é conhecido pela maioria dos participantes da pesquisa, 69% do total, enquanto 31% afirmou que não o conhece. A avaliação do programa pode ser observada na próxima tabela:

**Tabela 36 - Opinião sobre o Mais Educação**

	Frequência	Percentual <sup>a</sup>
Positivo	14	52%
Aspectos contraditórios	12	44%
Negativo	1	4%
Total	27	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

a: Percentual relativo aos casos válidos

Foi possível verificar que 52% do grupo avaliam que o Programa Mais Educação é "positivo", enquanto 44% avaliam que o programa possui "aspectos contraditórios" e 4% avaliaram que o Programa Mais Educação é negativo.

Para ilustrar a opinião dos que optaram em destacar o programa como "positivo", selecionei duas opiniões presentes no questionário:

"O programa é rico em **diversidade, cultura**, valores que proporcionam

aos alunos aulas prazerosas, criativas e dinâmicas" (Professora Carolina – Escola Sigma, grifo nosso).

"O programa busca criar mais tempo e **mais propostas educativas** para os alunos na escola" (Professor Robert – Escola Ômega, grifo nosso).

O relato da professora Carolina destaca a diversidade e a cultura enquanto aspectos que valorizam o programa, e o professor Robert enfatizou o maior número de propostas educativas.

Para expressar alguns aspectos contraditórios expostos pelo grupo, selecionei abaixo dois depoimentos:

"Acho **organizado**, com **recursos financeiros** válidos e há **vários campos** para a escola optar. No entanto, sou contra a **contratação de monitores**" (Professora Sueli – Escola Ômega, grifo nosso).

Acredito que o Mais Educação seja uma política pública para atender à ampliação do tempo nas escolas em conformidade com a LDB. Mas há críticas em relação ao programa no que se refere aos **alunos atendidos**, aos **espaços utilizados**, **mediadores** e **articulação com o currículo escolar**. Por outro lado, existem relatos de **experiências exitosas**, em que houve parcerias entre escolas e comunidades, resultando em experiências significativas (Professora Lígia – Escola Delta, grifo nosso).

O relato da professora Sueli chama a atenção para os aspectos que ela considera positivos no Mais Educação, como a organização, os recursos financeiros e a variedade de campos para a realização de atividades e os que ela entende como desfavoráveis, como a contratação de monitores. No relato da professora Lígia, também observo que ela destaca críticas em relação aos monitores, que ela denomina mediadores, e também em relação ao grupo de alunos atendidos, aos espaços utilizados e a relação com o currículo. Mas destaca que existem experiências significativas nas parcerias entre escolas e comunidade.

Os relatos demonstram que, mesmo o Programa Mais Educação tendo sido recontextualizado pela Secretaria de Educação, com a substituição de monitores por professores, essa questão ainda é uma preocupação presente no relato dos professores.

Um participante da pesquisa avaliou negativamente o Mais Educação. Segue o seu comentário: "Acho que não atende plenamente às escolas em

tempo integral no que tange aos **gastos com capital**" (Professora Solange – Escola Delta, grifo nosso).

Pelas orientações do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), gastos com capital "são aqueles destinados a cobrir despesas com a aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas, que resultem em reposição ou elevação patrimonial. Exemplo: aquisição de bebedouro, fogão, armário [...]" (FNDE, s/p, 2016<sup>21</sup>). No entendimento da professora Solange, o recurso do Programa Mais Educação não atende às necessidades de uma escola de tempo integral. Importa ressaltar que a escola Delta atende a todos os alunos em tempo integral e certamente tem uma despesa maior do que as escolas que trabalham com parte dos alunos em tempo integral, como é a maioria das escolas que aderiram ao Mais Educação.

Como já comentado anteriormente, com o objetivo de explorar os principais elementos citados pelos participantes ao avaliar o Programa Mais Educação, elaborei as subcategorias de opinião do programa, que podem ser observadas abaixo:

**Quadro 26 - Subcategorias de opinião sobre o Mais Educação**

<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>
1- Concepção e metodologia do programa	Organização; permite adequações pela escola; precisa ser aperfeiçoado; expansão; interessante; diferente; contratação de monitores.
2- Condições para sua efetivação	Espaço físico; conhecimento da proposta; articulação com o regular.
3- Efeitos do programa	Recursos financeiros; mais propostas educativas para os alunos; qualidade do ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para divulgar o resultado dessas subcategorias, optei por apresentar o total específico de cada escola por entender que ele expressa as experiências dessas escolas com o tempo integral. A opinião sobre o Mais Educação pode ser observada na tabela a seguir:

<sup>21</sup> Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/etiquetas/item/555-repasses-diretos>

**Tabela 34 - Aspectos destacados na opinião sobre o Mais Educação**

Subcategoria	Ômega		Sigma		Delta		Total	
	F	P <sup>a</sup>						
Concepção e metodologia do programa	8	67%	3	23%	2	29%	13	40%
Condições para sua efetivação	-	-	4	31%	1	14%	5	16%
Efeitos do programa	4	33%	6	46%	4	57%	14	44%
Total	12	100%	18	100%	7	100%	32	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

a: Percentual relativo aos casos válidos

Na tabela acima, observo que, na escola Ômega, o aspecto mais enfatizado é a "concepção e metodologia do programa", com 67%, e os "efeitos do programa", com 33%. As "condições para sua efetivação" não foram citadas.

Na escola Sigma, os "efeitos do programa" aparecem como o ponto mais frequente, com 46%, seguido das "condições para sua efetivação", com 31%, e "concepção e metodologia do programa", com 23%.

Na escola Delta, os "efeitos do programa" foram o aspecto mais importante, com 57%, seguido da "concepção e metodologia do programa", com 29%, e das "condições para sua efetivação", com 14%.

A partir desses resultados entendo que, para as escolas Ômega e Delta, que já trabalhavam com o tempo integral, as "condições para a efetivação" do programa não foram relevantes, pois ele não trouxe mudanças em sua rotina diária.

Já para a escola Sigma, esse aspecto foi significativo, pois a escola teve que fazer pequenas alterações na estrutura física da escola e na organização de pessoal para o recreio, almoço e demais atividades introduzidas a partir da adesão ao Mais Educação.

Outro ponto que considerei relevante nesses dados foi o fato de os efeitos do programa terem sido um fator de destaque nas três escolas. E entre os efeitos do programa, os dois aspectos principais se referem aos recursos financeiros e à questão pedagógica observados pelos docentes no cotidiano escolar, como pode ser visto nos relatos do questionário descritos abaixo:

"A proposta do Mais Educação implica fundamentalmente na questão do **acesso aos recursos materiais**, mas isto muitas vezes é capaz de afetar positivamente as questões pedagógicas da escola" (Coordenadora Joana – Escola Delta, grifo nosso).

"O programa conta com **apoio pedagógico, orientação educacional**, e toda a estrutura da escola. Uma criança que fica em casa não tem isso" (Professora Esmeralda – Escola Sigma, grifo nosso).

Para as escolas que já possuíam o tempo integral, os recursos financeiros, como apontados pela coordenadora Joana, foram o diferencial do programa. Já para as escolas, como a Sigma, que não possuíam o tempo integral, além do aspecto financeiro, abriram-se possibilidades de ampliação do trabalho pedagógico com uma parte dos alunos.

#### **4.4 Articulando os significados do trabalho na escola de tempo integral**

Entender o significado do trabalho na escola de tempo integral não é tarefa fácil, devido à diversidade de situações encontradas. Inicialmente, posso afirmar que o tempo integral é importante para a maioria dos professores participantes da pesquisa. E o trabalho em algo que se considera importante é motivador, possui uma significação diferenciada e pode servir de propulsor para a realização do próprio trabalho.

De forma geral, a importância atribuída ao tempo integral, para alguns, está relacionada a uma concepção assistencialista; para outros, a uma concepção democrática; e para outros, ainda, a uma concepção multissetorial de tempo integral. A diferença nessas concepções pode ter se originado na participação de alguns desses professores no projeto Tempos na Escola e no curso Educação Integral e Integrada. Entendo, assim, que um mecanismo gerador de significados para o trabalho do professor são cursos ou projetos que envolvam formação.

Esse pode ser um ponto de grande importância. Mas, como afirma Basso (1998), o significado também está relacionado ao objetivo, ao conhecimento concreto e às condições de seu desenvolvimento. Nesse aspecto, observo que a estrutura física é um elemento de grande importância no tempo integral.

Nas escolas Delta e Ômega, que iniciaram o tempo integral com um espaço novo e amplo, observo que o desafio gira em torno de espaços que não estejam limitados por paredes e grades, que apresentem novas possibilidades para professores e alunos. Na escola Sigma, que teve que recorrer a práticas de improvisações no espaço escolar, observo que o desafio está relacionado à possibilidade de um trabalho possível dentro das óticas da ergonomia e da pedagogia.

Para Escolano (1993), o espaço físico contém uma espécie de discurso que se constitui em um marco para a aprendizagem sensorial e motora e constitui a representação de símbolos estéticos, culturais e ideológicos. A partir dessa ótica, o espaço poderia agir como um mecanismo de produção de significados sobre o tempo integral.

Outro ponto que considere relevante é a preocupação dos professores com os alunos no tempo integral. Nos diversos relatos escritos no questionário ou obtidos em entrevista, é constante a referência ao cansaço, ao tempo livre, ao desinteresse, à agitação, à alimentação e ao prazer dos alunos na escola.

O que os alunos sentem diante da aula, do professor e da escola pode interferir nos significados que os professores atribuem ao seu trabalho. Canário (2005) afirma que várias pesquisas têm sido realizadas sobre essa questão no mundo e cita um dos resultados: "A intensa apropriação do Centro de Recursos Educativos pelos alunos permitiu legitimar institucionalmente esta inovação e exercer uma influência retroactiva sobre os modos de pensar e agir dos professores" (CANÁRIO, 2005, p. 151).

A referência principal dos professores na superação dos desafios enfrentados no dia a dia da escola foram os elementos pedagógicos. No meu entendimento, os elementos pedagógicos representam o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua carreira desde a formação inicial, que, mesmo limitada e cheia de problemas, possibilitou a ele um conjunto de saberes que o habilitaram a exercer a profissão da mesma forma que os saberes da experiência, aspectos que já foram ressaltados como geradores de significados no trabalho docente.

A gestão escolar representa os pares e aqueles que estão organizando o trabalho na escola e fora dela, como as políticas públicas no âmbito governamental. Como afirma Teixeira (2000):

As estruturas organizacionais, as regras, as políticas, os objetivos, as descrições de cargos e os procedimentos operacionais padronizados são pontos de referência para o modo como as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham (TEIXEIRA, 2000, p. 10).

Entendo, a partir do ângulo da cultura organizacional da escola, que a gestão escolar pode ser um mecanismo gerador de significados do trabalho docente

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva do Realismo Crítico, procurei desenvolver este estudo sobre a formação e o trabalho docente na escola de tempo integral, partindo dos fatos observados por mim no campo empírico – escolas e Secretaria de Educação – através do trabalho de professora e técnica que desenvolvi nesses lugares e da minha participação em pesquisas do grupo FORPE da UFJF.

Os aspectos que observei anteriormente no campo empírico foram problematizados através da questão que procurou nortear este estudo: quais os mecanismos geradores que estruturam os possíveis significados do trabalho e da formação docente atribuídos pelos professores que atuam nas escolas de tempo integral vinculadas à rede municipal de educação?

Com esse intuito, procurei conhecer mais detalhadamente a realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, tendo como foco inicial o conhecimento das políticas públicas de tempo integral que foram desenvolvidas no município. Assim, encontrei os programas Pronaica, Programa Escolas de Educação em Tempo Integral (PEETI) e Mais Educação, sendo que somente dois desses programas – PEETI e Mais Educação – tiveram a caracterização de tempo integral<sup>22</sup> abordada neste estudo.

A partir do conhecimento desses programas, procurei ações que poderiam estar relacionadas à formação de professores para o tempo integral e encontrei o projeto de extensão Tempos na Escola e o curso Educação Integral e Integrada. Com esses dados, iniciei a construção do recorte na realidade que pretendia investigar.

Ao definir as ações de formação que comporiam a pesquisa, considerei relevante entrevistar alguns dos professores que participaram dessas experiências. Desta maneira, localizei alguns desses professores em escolas que possuem o tempo integral e decidi incluí-las na pesquisa. A partir deste critério foram selecionadas três escolas, duas que iniciaram o tempo integral com o PEETI e uma com o Mais Educação.

<sup>22</sup> Considero tempo integral, neste estudo, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas na diárias (BRASIL, Decreto nº7083/2010).

Ao iniciar a pesquisa de campo entendi que seria importante aplicar um questionário a todos os professores que se dispusessem a participar e realizar entrevistas de aprofundamento com alguns desses professores. Assim pude compreender o contexto de atuação desses professores, a escola, e observar as diferenças e semelhanças entre as concepções de tempo integral dos participantes da formação e da escola de forma geral.

Em relação ao projeto de extensão Tempos na Escola observei, a partir dos relatos, que a concepção do projeto estava relacionada à pesquisa-ação que compreendi como uma ação colaborativa entre os diversos profissionais que atuam na escola e em outros campos, buscando refletir conjuntamente sobre as demandas encontradas no contexto escolar.

Participaram do Tempos na Escola o total de 98 pessoas, com carga horária que variou de 10 a 480 horas. Essa diversidade na carga horária dos participantes deveu-se à implantação da política do tempo integral em cinco escolas ao longo do período de 2006 a 2008 e também à própria concepção do projeto que possibilitou a participação dos professores em momentos e espaços diferenciados.

A formação Educação Integral e Integrada foi um curso na modalidade a distância, oferecido por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Núcleo TEIA da UFMG, tendo Juiz de Fora como polo na edição de 2010.

Foram certificados o total de 50 cursistas, oriundo de 11 municípios mineiros. Os participantes eram profissionais relacionados às áreas da educação, administração, área social e saúde. O material utilizado na formação, os livretos para os módulos desenvolvidos no curso, faziam referência ao material de orientação do Mais Educação disponível no site do MEC.

Ao observar os dados pesquisados no questionário e entrevistas, observei algumas situações vivenciadas pela escola nos processos de formação que são desenvolvidos atualmente na Secretaria de Educação, como uma crítica a uma formação generalista em relação ao tempo integral que não atende as necessidades diferenciadas do tempo integral na rede.

Outro aspecto que considerei interessante foi o fato da denominação tempo integral como curso não ser atrativo para o professor que parece buscar ações de formação mais próximas à sala de aula.

A questão da formação relacionada à prática da sala de aula é reforçada

pela frequência da prática pedagógica na questão referente a aspectos que deveriam ser trabalhados em uma formação sobre o tempo integral.

Ao pesquisar os significados que o projeto Tempos na Escola teve para os participantes destaque como central as expressões: *formação teórica* - que remete a um trabalho com os fundamentos da educação em tempo integral; *sementes* - relacionada à ideia de origem e aproximação do passado com o futuro e concepção – que entende a concepção sustentada pelas escolas que iniciaram o tempo integral com PEETI a partir do trabalho com o projeto Tempos na Escola.

Um aspecto importante em relação aos dados pesquisados foi o cruzamento que realizei entre as questões “o que pensa sobre o tempo integral”, “já participou de formação sobre o tempo integral” e “já trabalhou m outra escola de tempo integral “. O cruzamento destas questões possibilitou verificar uma tendência em relação aos participantes: quem participou de formação apresentou a tendência a considerar o tempo integral mais importante do que o professor que não participou de formação.

Outro aspecto importante que pode ser observado através dos dados, foi o fato das escolas participantes da formação Tempos na Escola apresentarem a concepção democrática de tempo integral como preponderante em suas respostas. A escola que não participou da formação apresentou a concepção assistencialista de tempo integral, que na percepção de Cavaliere é a concepção presente no programa Mais Educação e outros como os CIEPS.

Essa observação permite afirmar que a concepção construída com a formação Tempos na Escola, a democrática, mostra-se como uma marca identitária da escola, pois permanece através do tempo e sobrevive mesmo sendo atravessada por outros programas como o Mais Educação.

Entre os desafios destacados pelos participantes em relação ao trabalho na escola de tempo integral, o elemento mais citado foi a infraestrutura da escola, relacionada ao espaço físico, verba, alimentação e merenda. Em segundo lugar aparecem as questões relacionadas ao aluno e em terceiro lugar a prática pedagógica.

Como aspecto que auxilia na superação dos desafios, os elementos pedagógicos foram os mais citados. Esse fato sustenta a valorização do trabalho e do conhecimento do professor, recuperando o lugar da docência e da

profissionalidade decente. Ao mesmo tempo, a centralidade do trabalho pedagógico centra na figura do professor a responsabilidade pela superação dos desafios.

Finalizando estas considerações, gostaria de ressaltar o significado “concepção de tempo integral” relacionada à formação Tempos na Escola.

Isso porque, através dessa constatação, pude entender a potencialidade de um trabalho de formação entre os professores. Entendi que a formação é uma das estruturas que constroem e alicerçam concepções que vão definir posturas e ações de indivíduos ou grupos através do tempo.

Como consequência da formação como estrutura geradora de significados, observo a universidade e os centros de ensino superior como uma instituição importante.

Outra estrutura geradora de significados é a política pública, que, através do seu desenvolvimento, busca organizar a sociedade a partir dos princípios que seus elaboradores consideraram importantes.

A escola, sua estrutura física, seus alunos, equipe gestora e demais professores foram outros elementos encontrados como geradores de significados sobre o trabalho docente.

E apesar de ver importância em relações de parceria das organizações da sociedade e a escola, percebo os riscos que podem estar envolvidos nestas ações com instituições privadas e organizações não governamentais na educação. No discurso da melhoria da educação, podem estar ocultos o enfraquecimento da educação pública e a desvalorização do professor e da sua formação.

Apesar das tensões envolvidas na educação em tempo integral, que entendo como um campo de disputa de diversos interesses, observo como fatores favoráveis à construção de uma educação pública de qualidade o maior investimento financeiro na escola (apesar de ainda incipiente e provisório) e o processo de questionamento dos professores sobre suas práticas e sobre as experiências vivenciadas pelos alunos na escola.

Por fim, gostaria de fazer apontamentos para a realização de futuras pesquisas sobre o tempo integral que considero relevantes.

No contexto do município de Juiz de Fora, vejo a possibilidade de aprofundar a pesquisa sobre a formação continuada realizada pela Secretaria de

Educação, que apenas citei e analisei de forma geral neste estudo.

Outro aspecto que considero relevante é a gestão escolar na escola de tempo integral. Observei que os gestores pontuaram sobre a ampliação de suas funções, mas não foi possível abordar essas questões nesta tese.

Também considerei interessante pesquisar o Programa Mais Cultura, que foi citado por participantes desta pesquisa como complementar ao Mais Educação.

Uma outra pesquisa importante será analisar outros programas relacionados ao tempo integral, como a atual proposta de Ensino Médio, que começa a vigorar em 2017.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Universidade Federal Fluminense. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 2004. [Tese de doutorado]

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. **Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

ALMEIDA, Stela Borges. A escola Parque da Liberdade, Bahia. In: MONARCHA, Carlos(org). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Ed. DP&A: Rio de Janeiro, 2001.

ARAÚJO, Thais Rosalin de. **Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008

ASSMAR, Sylvia Ganen. O centenário e a contemporaneidade de Anísio Teixeira - Uma personalidade determinada. In: MONARCHA, Carlos(org). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Ed. DP&A: Rio de Janeiro, 2001.

BASSO, I. S., Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, nº 44, abr., 1998, p. 19-32

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Editora UFPR: Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012..

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral: Formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. Curitiba: UFPR, 2009. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009

BRASIL, **LEI n.º 9394, de 20.12.96**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96

\_\_\_\_\_, **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 10 de setembro de 2016

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Compromisso Todos pela Educação. [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)

\_\_\_\_\_, **Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em 17 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_, **Portaria Interministerial nº 17 de 24 de outubro de 2007**, Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em 17 de outubro de 2016

\_\_\_\_\_, **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em: 12 de março de 2012

\_\_\_\_\_, **Série Educação Integral**. Texto referência para o debate nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em: 15 de fevereiro de 2012

CALDERANO, Maria da Assunção. **Notas introdutórias ao Realismo Crítico**. ( Texto escrito em 1999, como parte do Curso de Doutorado em Sociologia)

\_\_\_\_\_, Maria da Assunção. Entre aspirações e satisfação profissional docente: uma análise a partir do Realismo Crítico. In: 31ª Reunião Anual da **ANPEd**, 2008, Caxambu. Anais 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008.

\_\_\_\_\_< Maria da Assunção. Realismo Crítico, teoria social e a pesquisa: em foco o Estágio Curricular. In: **Congresso Latino Americano de Sociologia**, 29,2013, Santiago, Anais. Santiago do Chile, 2013.

\_\_\_\_\_, Maria da Assunção. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular**. São Paulo: FCC/SEP,2014

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um "olhar" sociológico. Porto.Editora Porto, 2005.

CANELADA, Antonio Carlos Mansano. **A Educação Integral no Município de Goiânia : Inovações e Desafios** ' 01/08/2011 119 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília Biblioteca Depositária: Bce UNB, Brasília, 2012

CASSAN, Elaine Regina. **O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?** Desvelando um caminhar. Campinas, SP, 2004.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola em tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011

CAVALIERE, A.M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

\_\_\_\_\_, Ana Maria Villela, COELHO, Lúcia M. C. da Costa. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos.**Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003

\_\_\_\_\_, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral.**Paidéia**, Rio de Janeiro maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259, 2010

\_\_\_\_\_, Ana Maria . Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro: documentos e protagonistas. In: I **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000.

v. 1. p. 30-31. Disponível em [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017\\_ana\\_maria\\_vilella.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf)

\_\_\_\_\_, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>

\_\_\_\_\_, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CERICATO, Itale Luciane e CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Concepções teóricas e a prática do professor. **Psicol. educ.** [online]. 2008, n.27, pp. 101-113. ISSN 2175-3520.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das, SILVA, Rosemaria J. Vieira, SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. IN MOLL et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72-81

COELHO, Jose Silvestre. **O Trabalho Docente na Escola Integrada**. ' 01/08/2011 231 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011

COELHO, L. M. C. C. .História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>

\_\_\_\_\_, Lígia Marta Coimbra da Cost; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Alunos em tempo integral no estado do Rio de Janeiro: Universalidade ou focalização? **Anped**. Rio de Janeiro, GT Educação Fundamental, 2013. \_

\_\_\_\_\_, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental: Ampliação da jornada escolar e educação integral. **Anped**, Rio de Janeiro, GT: Educação Fundamental, 2011

\_\_\_\_\_, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2014, vol.22, n.83, pp. 355-378. ISSN 0104-4036. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200005>.

\_\_\_\_\_, Lígia Martha. Educação Integral: Concepções e praticas na educação fundamental. **Anped**, Rio de Janeiro, GT: Educação Fundamental n. 13, 2004.

\_\_\_\_\_, L.M.C.C., PAIVA F. R. S., AZEVEDO, D. S. Concepções de Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar. In: **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014

COSTA, Juliana de Almeida. **Práticas de Leitura e de Escrita nas Oficinas de Letramento do Projeto Mais Educação: Um olhar sobre a ação docente** ' 01/06/2012 165 F. Mestrado Acadêmico em Língua e Cultura Instituição De Ensino: Universidade Federal da Bahia Biblioteca Depositária: Biblioteca Reitor Macedo Costa, Salvador, 2012

COSTA, Valdeney L. da. **Mais Tempo na/de Escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Município de Russas, Ceará**. Rio de Janeiro:

UNIRIO, 2011. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2001, n.17, pp. 86-99. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200007>.

CURY, Carlos Roberto. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cad. Pesqui. [online]**. 2005, vol.35, n.124, pp. 11-32. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>.

CUSATI, Sandra Iracema. **Educação em Tempo Integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte**. Tese (doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013

DALBEN, Angela I L F. Concepções de formação continuada de professores. Texto apresentado no **Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores**, Seminário, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>, Acesso em 25 de junho de 2016.

DEMO, PEDRO. **Escola de Tempo Integral.UNB**, 2007. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2016

DEODATO, Andre Augusto. **Matemática no Projeto Escola Integrada: Distanciamentos e Aproximações Entre as Práticas das Oficinas e as Práticas da Sala de Aula**. ' 01/03/2012 185 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012

DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto. **Desafios Políticos e Pedagógicos da Educação Integral no Distrito Federal entre 2007 E 2011** ' 01/08/2012 157 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília Biblioteca Depositária: BCE UNB, Brasília, 2012

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana (1986). **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação em tempo integral. Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. MEC - INEP – Bahia, 1969.

ESCOLANO, Augustín. **Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. Facultad de Educación. Universidad de Murcia, 1993.

ESTEVÃO, Carlos A. Vilar. Organizações educativas, justiça e formação. In: FERREIRA, Naura S. C.(Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C.(Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003

FERREIRA, Cristiane Gomes. **O Programa Mais Educação na Perspectiva da Gestão**

**Escolar: A Dinâmica da Tomada de Decisão e a Gestão Participativa** ' 01/05/2012 137 F. Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O Programa Mais Educação: As Repercussões da Formação Docente na Prática Escolar** ' 01/03/2012 149 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição De Ensino: Universidade De Brasília Biblioteca Depositária: Bce UNB, Brasília., 2012

FIGUEIREDO, Veronica Cristina de Almeida e Silva de Barros. **O Projeto Escola de Tempo Integral: Currículo e Práticas. Análise de seus Desafios e Possibilidades** ' 01/03/2011 273 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais Biblioteca Depositária: PUC MINAS, Belo Horizonte, 2011

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Portal FNDE ' Disponível em <http://www.fnde.gov.br/etiquetas/item/555-repasses-diretos>. Acesso em 15 de janeiro de 2017

FREITAS, Miria Clemente de. **Escola de Tempo Integral: angústias e desafios dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Goiás** ' 01/03/2011 83 F. Mestrado Acadêmico m Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás Biblioteca Depositária: Puc Goiás, Goiânia,2011

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. Série Idéias, n. 16. São Paulo: FDE, 1993. p. 69-77. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p069-077\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf) Acesso em: 15 jun. 2011..

GALLIAN, Claudia Valentina. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GATTI, Bernadette A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº113, São Paulo /jul. 2001

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**.Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOMES, Ana Clara. **Desafios da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia Minas Gerais: Limites e Possibilidades** ' 01/03/2012 251 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia Biblioteca Depositária: Sisbi - Sistema de Biblioteca da UFU, Uberlândia, 2012

GOMES, Estela Paula Campos Moreira. **Programa Mais Educação: Representações Sociais de Professores e Monitores nas Escolas do Município de São Gonçalo** ' 01/10/2011 113 F. Mestrado Acadêmico em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Uerj, Rio de Janeiro, 2011

GONÇALVES, Rafael Marques ; MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira . Programa mais educação em juiz de fora: possíveis usos e (re)leituras. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; MARIN, Alda Junqueira ; PIMENTA, Selma Garrido; CARVALHO, Luiz Marcelo de; FUSARI, José Cerchi. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. 1ed.Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 3, p. 1115-1125.

GONCALVES, Rafael Marques. **Práticas Cotidianas na/da Educação Integral: Alternativas e Potencialidades Emancipatórias**. ' 01/03/2012 151 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária UFJF, Juiz de Fora, 2012

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, ab. 2009.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. A formação integral no discurso pedagógico oficial dos anos 2000.**Anped**. Pernambuco, GT: Estado e Política Educacional n.5, 2008

HENRIQUES, Anna Cristina Perantoni. **A implementação da política de educação integral em tempo integral na escola municipal José Calil Ahouagi** ' 01/09/2012 91 f. Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública instituição de ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016

JUIZ DE FORA. Lei nº 11.145, de 31 de maio de 2006. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. **Sistema de Legislação Municipal – JFLegis**. Disponível em: <<http://iflegis.pjf.mg.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2014

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.145, de 31 de maio de 2006. Institui o Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora e dá outras providências. Sistema de Legislação Municipal – JFLegis. Disponível em: . Acesso em: 23 de agosto de 2015

KAVAI, Sandra Helena Garcia Ramaldo. **O Programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ: Analisando uma política de ampliação da jornada escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p.337.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação:

avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Editora UFPR: Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de aplicação da jornada. **Educar em Revista**, . Editora UFPR: Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012

\_\_\_\_\_. L. H. A., CARVALHO, L. D. PIMENTEL, A. P. F. (Orgs.) Educação Integral e Integrada: **Módulo I**: Conceitual. Introdução ao Ambiente Moodle. Belo Horizonte, 2010. 44p

\_\_\_\_\_. L. H. A., CARVALHO, L. D. , VALDARES, J.M (Orgs). Educação Integral e Integrada: **Módulo II**: desenvolvimento da educação integral no Brasil. Belo Horizonte, 2010. 144p

\_\_\_\_\_. L. H. A., CARVALHO, L. D., SAID, C. C. Orgs). Educação Integral e Integrada: **Módulo III**: educação integral e integrada: reflexão e apontamentos. Belo Horizonte, 2010. 128p

\_\_\_\_\_. L. H. A., CARVALHO, L. D., NOGUEIRA, P.H.Q. Educação Integral e Integrada: **Módulo IV**: a escola e a cidade: políticas públicas e pedagógicas. Belo Horizonte, 2010. 68p

\_\_\_\_\_. L. H. A., CARVALHO, L. D., MIRANDA, S. A. Educação Integral e Integrada: **Módulo V**: educação integral como arranjo educativo local. Belo Horizonte, 2010. 88p

\_\_\_\_\_. L. H. A., CARVALHO, L. D. SAID, C. C. Orgs). Educação Integral e Integrada: **Módulo VI**: cartografia: projeto de pesquisa e avaliação. Belo Horizonte, 2010. 24p

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C.; **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo, Loiola, 15ª edição, 1985.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloisa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009

MACHADO, Flora Prata. Escola de horário integral: dia a dia concretizando utopias. In: COELHO, Lígia M C C & CAVALIRE, Ana Maria V (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAINARDES, J.; Stremel, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v.11, n.22, 2010. Disponível em: Acesso em 24 de out. de 2015

MARINHO, Mary Margareth. **Escola Integrada: Uma Proposta de Educação para Todos** ' 01/07/2012 156 F. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Da Educação Pública Instituição De Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora Biblioteca Depositária: Central Da Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2012

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/ Mais Escola: Avanços e Desafios na Prática Educativa em Duque de Caxias** ' 01/03/2011 143 F. Mestrado

Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da Unirio, Rio de Janeiro, 2011

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral Minas Gerais: UFJF, 2012.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012

\_\_\_\_\_; GONÇALVES, Rafael Marques (orgs.). Avaliação do programa escola de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Juiz de Fora: [s.n.], 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: O que se lê, o que se vê. **Anped**, Rio de Janeiro, GT: Ensino Fundamental / n.13, 2003.

MECCA, Marcia Di Giaimo. **Educação Integral: Texto e Contexto na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo** ' 01/09/2012 108 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli, São Paulo, 2012

MORAES, Maria Célia Marcondes de. "**A teoria tem consequências**": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educ. Soc.*, Ago 2009, vol.30, no.107, p.585-607. ISSN 0101-7330

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. **Educação Integral: Cartografia do mal-estar e desafios para a Formação Docente** ' 01/03/2012 212 F. Doutorado em Educação: Instituição de Ensino: Universidade De Brasília, Brasília, 2012

OUTHWAITE, William. "Toward a Realist Perspective". In Morgan, G. (ed.) **Beyond Method: Strategies for Social Research.** Bervely Hills/ London/ New Dehli: Sage, 1983, p.321-331

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012.** Viçosa: UFV, 2013. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

PEREIRA, Katia dos Santos. **A Retomada da Educação Integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?** ' 01/02/2012 160 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Católica De Brasília Biblioteca Depositária: UCB, Brasília, 2012

PINHEIRO, Fernanda P. da S. Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PONCE, Carla Sprizão. **Educação Integral na Escola Pública: uma reflexãofenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação.** Dissertação (Mestrado em Educação).Cuiabá-MT: UFMT, 2013

RAMOS, InesOdorizzi. **Escola Pública Integrada: Uma Proposta sob Análise.** '

01/02/2011 109 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária Da Univali Itajaí. Itajaí, 2011

RAMOS, Maria da Luz Santos. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?** ' 01/09/2012 159 f. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.137-160, abr. 2009.

RIBEIRO, Darcy . Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. Carta 15: **O novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, p. 17-24, 1995.

SABOYA, Marta Goncalves Franco de. **Programa Mais Educação uma Proposta de Educação Integral e suas Orientações Curriculares** ' 01/04/2012 166 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado Do Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Central Da Unirio, Rio de Janeiro, 2012

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. ; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I – Número I – Julho/2009. Disponível em: [http://rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf). Acesso em 20/08/2012

SILVA, A. Maria Clementino Jesus e. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral**. . 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013

SILVA, B. Adriano Rodrigues da. **Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

SILVA, E. Maria Lopes. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetória e perspectivas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009, 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a

SILVA, F. Osorio da. **Escola de Tempo Integral: Uma Análise da Implantação na rede estadual de Goiás (2006-2010)** ' 01/08/2011 122 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás Biblioteca Depositária: BC-UFG, Goiânia, 2011

SILVA, J. Antonio de Almeida da and SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], 2013vol.94, n.238, pp. 701-720. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300004>.

SILVA, N. Rejaine Ferreira. **Escola de Tempo Integral: relação entre o Programa Mais Educação e Propostas de Educação Pública Integral do Estado de Goiás** ' 01/09/2012 159 f. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012

01/09/2011 162 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás Biblioteca Depositária: PUC Goiás. Goiânia, 2013

SILVA, V.A.C. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Y. R. de Oliveira C. da. **A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores.** Campinas: UNICAMP, 2009, 237 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009

SOBRINHO, J.A; PARENTE, M.M. de A. CAIC: Solução ou Problema?. Brasília, DF: IPEA, 1995. Disponível em: [repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td\\_0363.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf). Acesso em 12-12-2014

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

TEIA. **Site TEIA.** Curso de Aperfeiçoamento: “Educação Integral e Integrada” UAB – Modalidade à Distância. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/eii-uab/>

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, L. H. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 16, n. 1, p.7-22, jan./jun. 2000.

VASCONCELOS, Marcos Roberto , STRACHMAN, Eduardo & FUCIDJI, José Ricardo. O Realismo Crítico e as controvérsias metodológicas contemporâneas em economia. **Estado e Economia.** São Paulo 415-445 jul-set. 1999.

VASCONCELOS, RosylaneDoris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral'** 01/11/2012 281 f. Doutorado em Educação instituição de ensino: Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2012

WITHERS, Simone Weinhardt. **Políticas de Formação de Professores de Escolas de Tempo Integral: Representações do Pedagogo sobre seu Trabalho'** 01/02/2011 102 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR, Curitiba, 2011

## APÊNDICES

### 1- Questionário

#### QUESTIONÁRIO

Prezado (a) profissional da educação

As recentes discussões no campo educacional destacam a educação em tempo integral como um dos elementos importantes para a qualidade dos processos educativos. Visando aprofundar os conhecimentos relativos a essa questão, propomos este instrumento para o levantamento de dados que possam subsidiar um estudo sobre a formação docente na escola de educação em tempo integral. Ao respondê-lo você estará contribuindo com a construção de conhecimentos sobre as políticas educacionais.

Desde já, agradecemos sua contribuição!

Gláucia Fabri Carneiro Marques e Maria da Assunção Calderano

#### I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1) Nome: \_\_\_\_\_

(Seu nome não será identificado no estudo. Será usado apenas para organizar as próximas etapas da pesquisa.)

1.2) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.3) Idade: \_\_\_\_\_

1.4) Formação:

1.4.1- cursou graduação? ( ) Sim ( ) Não

1.4.1.1 – Em caso positivo informe o curso realizado: \_\_\_\_\_

1.4.2-Cursou pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

1.4.2.1 – Em caso positivo assinale o nível cursado: ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

1.5) Assinale as experiências na área de educação que possui e registre o respectivo tempo de atuação em cada uma das alternativas:

( ) Professor(a) – Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

( ) Coordenador(a) – Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

( ) Diretor(a) – Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

( ) Outro: \_\_\_\_\_ - Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

1.6) Função que exerce atualmente na escola: \_\_\_\_\_

1.7) Tempo de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

#### II-EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

2.1) Já trabalhou em outra escola com organização em tempo integral?

( ) Sim ( ) Não

2.2) Em caso positivo, aponte elementos que lhe chamaram a atenção nessa experiência:

---

2.3) O que você pensa sobre a educação em tempo integral?

---

---

2.4) Já participou e/ou participa de alguma formação continuada sobre educação em tempo integral?

(  ) Sim      (  ) Não      (Caso tenha marcado não pule para a questão 2.5)

2.4.1) Cite o(s) nome(s) do(s) curso(s) e/ou instituição(s) promotora(s): \_\_\_\_\_

2.4.2) Como você avalia a formação que participou?

(  ) Excelente      (  ) Boa      (  ) Ruim

2.4.3) Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

2.5) Na sua opinião, quais aspectos deveriam ser trabalhados em um curso de formação para a atuação em uma escola de tempo integral?

---

---

2.6) Cite os principais desafios encontrados em sua atuação profissional em uma escola de tempo integral:

---

---

2.7) Cite elementos que contribuíram para a superação de alguns desafios que encontrou na escola de tempo integral:

---

---

2.8) As disciplinas do ensino regular e os projetos desenvolvidos na escola apresentam articulação no trabalho diário da escola? Explique:

---

---

2.9) Você conhece, de maneira geral, a proposta do Programa Mais Educação? Qual a sua opinião sobre esse programa?

2.9) Espaço livre para fazer observações:

---

---

**2 Roteiro de entrevista semi-estruturada (com todos os profissionais)**

- 1) Fale da sua história com a escola.
- 2) Comente sobre a história da escola com o tempo integral.
- 3) Você já participou de formação sobre o tempo integral?
- 4) Como é seu trabalho na escola de tempo integral?
- 5) Um curso de formação pode auxiliar no trabalho com o tempo integral?
- 6) Qual a sua opinião sobre o tempo integral?
- 7) Qual a sua opinião sobre o Programa Mais Educação?