



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de Presidente Prudente

SAMANTA ANTUNES KASPER

**A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL  
DO PROGRAMA CIDADESCOLA DE PRESIDENTE  
PRUDENTE/ SP: TENSÕES NO TRABALHO DOCENTE**

Presidente Prudente - SP  
2019

SAMANTA ANTUNES KASPER

**A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL  
DO PROGRAMA CIDADESCOLA DE PRESIDENTE  
PRUDENTE/ SP: TENSÕES NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Presidente Prudente, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

**Linha de pesquisa:** Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública.

Presidente Prudente - SP

2019

K19i

Kasper, Samanta Antunes

A implementação da escola de tempo integral do programa  
Cidadescola de Presidente Prudente/ SP : tensões no trabalho docente /  
Samanta Antunes Kasper. -- Presidente Prudente, 2019  
275 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientadora: Renata Portela Rinaldi

1. Educação em tempo integral. 2. Escola pública. 3. Escola de  
tempo integral. 4. Tensões no trabalho docente. 5. Mal-estar docente.  
I. Título.


**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

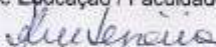
**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO PROGRAMA CIDADESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP: TENSÕES NO TRABALHO DOCENTE

**AUTORA:** SAMANTA ANTUNES KASPER

**ORIENTADORA:** RENATA PORTELA RINALDI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

  
Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA  
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

**VIDEOCONFERÊNCIA**  
Profa. Dra. BELMIRA AMÉLIA DE BARROS OLIVEIRA BUENO  
Departamento de Didática / Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação

Presidente Prudente, 20 de setembro de 2019

Dedico essa dissertação aos professores e às professoras que, apesar das condições adversas, exercem sua função com competência, esforço e dedicação, travando uma luta diária a favor da Educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me acompanharam nesta jornada e tornaram possível a conclusão desta dissertação. A todos, serei eternamente grata. Em especial, agradeço:

A Deus, fonte de força e proteção. Agradeço por me proporcionar a realização de mais um sonho.

Aos meus pais, por não medirem esforços para que eu chegasse até aqui e por sempre me incentivaram a estudar.

Ao Cícero, inspiração pela qual me tornei professora e pela qual escolhi o “mal-estar docente” como tema de pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dra Renata Portela Rinaldi, minha orientadora, que de maneira atenciosa e competente, me acolheu e compartilhou comigo seus conhecimentos. Muito obrigada pela confiança, paciência e dedicação. Você é um anjo que Deus colocou em meu caminho.

À Prof<sup>a</sup> Dra Belmira Bueno e à Prof<sup>a</sup> Dra Leny Rodrigues Martins Teixeira pela leitura atenta, pelas valiosas sugestões e observações feitas durante o exame geral de qualificação e a defesa de Mestrado. Suas contribuições certamente enriqueceram este trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dra Cláudia da Mota Darós Parente pelas generosas contribuições feitas na arguição do projeto de pesquisa durante o XI Seminário de Pesquisa em Educação da Unesp/campus de Presidente Prudente.

À Edir, amiga querida que o mestrado me proporcionou. Obrigada pelos ensinamentos, pelo carinho, cafés e por fazer parte dessa minha trajetória. Você é muito especial.

Às colegas e companheiras de pós-graduação: Alana, Laís, Patrícia, Paula e Zelina. Obrigada pela parceria, pelas trocas de conhecimento e pelas risadas.

Aos amigos Augusto e Leandro, que, apesar da distância, se fizeram presentes. Agradeço os conselhos, o incentivo e a escuta (haja paciência para escutar minhas histórias).

Ao Guilherme Carvalho, por ajudar-me a manter o equilíbrio emocional nos momentos difíceis. Você é um excelente profissional e merece todo o reconhecimento pela atenção e comprometimento com o qual realiza o seu trabalho.

Às escolas e a todos os participantes desta pesquisa (professoras, oficinairos, articuladoras e diretoras), que gentilmente colaboraram para a efetivação da mesma. Espero que sejam beneficiados pelas discussões aqui apresentadas. Agradeço também à diretora e à coordenadora pedagógica do Programa Cidadescola pela colaboração.

Aos professores de toda minha trajetória acadêmica, pelos ensinamentos que me ajudaram a chegar até aqui.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da Unesp/campus de Presidente Prudente pelo suporte administrativo e esclarecimentos dados durante todo o processo.

Ao grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” (FPPEEBS) com o qual tive a oportunidade de aprender e trocar conhecimentos.

À CAPES: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2017/11415-8) pelo apoio financeiro à pesquisa que me permitiu a dedicação integral para o seu desenvolvimento. “As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP”.

## RESUMO

A dissertação intitulada “A implementação da escola de tempo integral do programa Cidadescola de Presidente Prudente/ SP: tensões no trabalho docente” foi desenvolvida no interior da linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (PPGE/Unesp/campus de Presidente Prudente). Vincula-se a uma pesquisa maior intitulada *Rede de pesquisa e formação sobre educação integral: experiências, movimentos, inovação e desafios contemporâneos* (RINALDI, 2016). Teve como principal objetivo analisar a implementação do Programa de Educação Integral Cidadescola no município de Presidente Prudente e verificar se há indícios do mal-estar docente no trabalho dos professores que atuam com a jornada ampliada. O delineamento metodológico da investigação se pautou na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, realizada na esfera federal e municipal; e da pesquisa de campo, que contou com a participação de 21 profissionais que atuam nas escolas públicas da rede municipal do município investigado. Os principais instrumentos de coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. O procedimento de análise dos dados se pautou na proposta de Miles, Huberman e Saldaña (2014) sistematizada por meio da (1) condensação dos dados, (2) apresentação dos dados e (3) elaboração e verificação da conclusão. Os resultados revelaram a existência de um descontentamento e insatisfação em relação à alguns aspectos, como a carga horária, demanda laboral, salário, dificuldades relacionadas ao ensino (didática), indisciplina e falta de interesse dos alunos, diminuição dos recursos financeiros, entre outros. Não foi identificado a existência de um mal-estar estabelecido no trabalho docente dos professores que atuam no Programa Cidadescola, mas a vivência de tensões que podem levar a ele. Ainda, verificou-se que o cansaço físico e mental, além do desgaste foram os principais sintomas apresentados pelos professores. Por fim, foi possível perceber que os elementos que geram descontentamento e insatisfação nos docentes não se diferem das escolas que não são de tempo integral.



**Palavras-chave:** Educação em tempo integral. Escola pública. Escola de tempo integral. Tensões no trabalho docente. Mal-estar docente.

## ABSTRACT

This study entitled “The full-time school implementation of the Cidadescola Program of Presidente Prudente / SP: adversities in teacher work” was developed within the line of research “Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School” of the Graduate Program in Education of the School of Technology and Sciences of São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (PPGE / Unesp / Presidente Prudente campus). It is associated with a larger research entitled *Research and formation network on integral education: experiences, movements, innovation and contemporary challenges* (RINALDI, 2016). Its main objective was to analyze the implementation of the Cidadescola Program municipality of Presidente Prudente and to verify if there is any evidence of teacher malaise in teacher work of those who work with the extended journey. The qualitative approach was used as the methodological design of the study, through the bibliographic and documentary research, conducted at the federal and municipal levels; and the field research, in which 21 professionals who work in public school system of the municipality investigated took part. As instruments of data collection the questionnaire and the semi-structured interview were used. The data analysis procedure was based on the proposal of Miles, Huberman and Saldaña (2014), systematized through 1) data condensation, (2) data display, and (3) conclusion drawing/verification. The results showed the existence of discontent and dissatisfaction with some aspects regarding workload, work demand, salary, difficulties related to teaching (didactics), indiscipline and lack of interest of students, decrease of financial resources, among others. It was not identified the existence of an established malaise in teacher work of the Cidadescola Program teachers, but the experience of adversities that can lead to it. In addition, it was found that physical and mental exhaustion were the main symptoms presented by teachers. Finally, it is possible to conclude that the elements that generate discontent and dissatisfaction in teachers do not differ from non-full-time schools.

**Keywords:** Full-time education. Public school. Full-time school. Adversities in teacher work. Teacher malaise.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Resultados de trabalhos na base de dados da ANPAE para temática Educação Integral .....	26
<b>Tabela 2</b> - Resultados de trabalhos na base de dados da ANPAE para temática Mal-estar docente.....	33
<b>Tabela 3</b> - Resultados de trabalhos na base de dados da ANPED para temática Educação Integral.....	35
<b>Tabela 4</b> - Resultados de trabalhos na base de dados da ANPED para temática Mal-estar docente.....	40
<b>Tabela 5</b> - Resultados de trabalhos na base de dados da Scielo para temática Educação Integral. ....	43
<b>Tabela 6</b> - Resultados de trabalhos na base de dados da Scielo para temática Mal-estar docente. ....	46
<b>Tabela 7</b> - Áreas dos periódicos que publicaram trabalhos sobre a temática Mal-estar docente. ....	49
<b>Tabela 8</b> - Fatores motivadores para a escolha da profissão .....	154
<b>Tabela 9</b> - Significado de ser professor .....	155
<b>Tabela 10</b> - Motivações para participar do Programa de Educação Integral Cidadescola.....	163
<b>Tabela 11</b> - Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola.....	167
<b>Tabela 12</b> - Participação docente na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar -.....	170
<b>Tabela 13</b> - Infraestrutura escolar.....	181
<b>Tabela 14</b> - Condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores.....	187
<b>Tabela 15</b> - Formação de professores no Programa Cidadescola.....	210
<b>Tabela 16</b> - Aspectos referentes à didática.....	218
<b>Tabela 17</b> - Contribuições e aspectos positivos versus dificuldades e aspectos negativos junto aos alunos.....	223
<b>Tabela 18</b> - Envolvimento da família no Programa de Educação Integral Cidadescola e impactos na comunidade.....	237

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Art.	Artigo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CEIs	Centros de Educação Integrada
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CEFORPPE	Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEM	Centro Integrado de Educação Municipal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
E	Entrevista
EAD	Ensino à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GT	Grupo de trabalho
HA	Hora Atividade
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto brasileiro de geografia e estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBI	Maslach Burnout Inventory
MEC	Ministério da Educação
N	Número total de respostas
NURC	Norma Urbana Linguística Culta
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEL	Orientação de Estudo e Leitura
P	Professor
PAR	Plano de Ações Articuladas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
Q	Questionário
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
PSS	Professores temporários
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEx	Unidades Executoras Próprias
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 A trajetória da pesquisadora e o encontro com o objeto investigado .....	17
1.2 Contextualização do objeto investigado .....	23
1.3 Delimitação do problema e objetivos da pesquisa .....	25
<b>2 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS.....</b>	<b>59</b>
2.1 Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: breve revisão das principais experiências .....	59
2.2 Marcos legais da educação integral e da ampliação da jornada escolar na esfera federal no Brasil.....	66
2.3 Caracterização e funcionamento do Programa de Educação Integral Cidadescola do município de Presidente Prudente.....	85
<b>3 MAL-ESTAR E TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS MUDANÇAS SOCIAIS .....</b>	<b>93</b>
3.1 As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente.....	93
3.2 O fenômeno do mal-estar docente .....	103
3.3 Fatores desencadeantes do mal-estar e suas implicações para o trabalho docente.....	111
<b>4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>122</b>
4.1 Pesquisa em educação.....	122
4.2 Pesquisa bibliográfica: Situando a Educação Integral e o Mal-estar docente.....	126
4.3 Pesquisa documental: Traçando os caminhos legais da Educação integral e ampliação da jornada escolar .....	129
4.4 Pesquisa de campo: Percursos e procedimentos para coleta de dados .....	131
4.4.1 Contexto da pesquisa .....	131
4.4.2 Desenvolvimento da pesquisa de campo .....	132
4.5 Os instrumentos de coleta e análise dos dados .....	144
<b>5 TENSÕES NO TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CIDADESCOLA.....</b>	<b>148</b>
5.1 Os participantes da pesquisa.....	148
5.1.1 Trajetória profissional e impressões sobre o trabalho docente das participantes da pesquisa .....	153

5.2 Condições de trabalho docente na escola de tempo integral .....	165
5.2.1 Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola, na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar.....	166
5.2.2 As implicações da redução do financiamento no desenvolvimento do Programa de Educação Integral Cidadescola .....	175
5.2.3 Infraestrutura escolar e realização do trabalho docente.....	179
5.2.4 Condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores .....	187
5.2.5 Didática e formação de professores.....	209
5.3 Contribuições e dificuldade junto aos alunos.....	223
5.4 Envolvimento da família no Programa de Educação Integral Cidadescola e impactos na comunidade.....	236
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>242</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>273</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*Nesta seção da dissertação, será feita uma apresentação parcial da trajetória pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora, visto que o agrupamento dos caminhos percorridos e das experiências vividas nesses três âmbitos culminaram no seu interesse pela investigação do tema desta pesquisa e no delineamento do problema da mesma. Em seguida, será feita uma breve contextualização do objeto investigado, acompanhada da delimitação do problema e dos objetivos da pesquisa por meio da apresentação dos resultados da pesquisa bibliográfica.*

### 1.1 A trajetória da pesquisadora e o encontro com o objeto investigado

A literatura aponta que a pesquisa deve ser usada como instrumento de ampliação e enriquecimento do conhecimento. Acrescenta ainda que “[...] o conhecimento é fruto da curiosidade, inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos”, sendo a pesquisa “[...] a estrada a percorrer para auxiliar o ser humano a apropriar-se do conhecimento e satisfazer essa gama de curiosidade natural” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Considerando que é a partir da curiosidade e da inquietação que o pesquisador desperta interesse por uma determinada temática, concordo<sup>1</sup> com Minayo (2009, p. 16) quando a autora afirma que:

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Nesse sentido, acredito ser pertinente discorrer sobre as minhas vivências para que o leitor possa compreender o meu interesse pela temática e, a partir daí, acompanhar-me nesse árduo e, ao mesmo tempo prazeroso, processo de investigação.

A minha trajetória da educação básica se deu na rede pública de ensino, na cidade de Presidente Prudente. Ingressei na escola com 5 anos de idade e fui matriculada no Centro

---

<sup>1</sup> Nesse primeiro momento da introdução utilizarei a primeira pessoa do singular, uma vez que ela se refere à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Integrado de Educação Municipal, que visava atender à Educação Infantil em período integral, onde estudei até os 6 anos de idade.

A minha passagem pelos anos iniciais do ensino fundamental foi corriqueira. Quando me lembro desse período, a primeira memória é a de, após as aulas, ir para o apartamento onde minha mãe trabalhava como empregada doméstica. Lá, eu ficava sentada, no canto da lavanderia, fazendo as tarefas da escola. Aproveitando que fiz referência à minha mãe, ela estudou até a sétima série, enquanto meu pai concluiu o segundo ano do ensino médio. Os dois sempre me motivaram a estudar, enfatizando que os estudos me levariam a conquistar a minha independência.

Apesar de o ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental terem sido de grande importância para a minha formação escolar, a fase mais marcante na minha jornada de escolarização foi o período referente aos anos finais do ensino fundamental, quando conheci um professor que marcou a minha trajetória escolar, profissional e acadêmica. Esse professor chama-se Cícero<sup>2</sup> e meu primeiro contato com ele se deu na 7ª série. Ele era responsável pela disciplina de língua inglesa, sendo que naquela época eu não me identificava com essa disciplina, uma vez que a metodologia de ensino utilizada pelos professores nos anos anteriores não facilitava a aprendizagem, tampouco era atrativa.

Lembro-me de estar um tanto quanto nervosa e ansiosa no primeiro dia de aula do professor Cícero, pois diziam pelos corredores que o novo professor de inglês era exigente e que fazia os alunos falarem na língua-alvo. O temido professor entrou na sala, apresentou-se e disse como trabalharia com a turma. Percebi logo de início que aquelas aulas seriam diferentes, visto que o trabalho em sala de aula seria realizado em equipes. Em cada equipe havia um(a) monitor(a) e um(a) assistente, sendo eu a monitora do meu grupo.

O professor utilizava-se de uma metodologia diferenciada em sala de aula, com ênfase na oralidade e desenvolvimento de projetos. Além disso, fazíamos o uso de uma apostila, especificamente para ser utilizada durante nossas aulas, produzida pelo próprio professor Cícero. As aulas envolviam um sistema de pontuação de grupos. A cada resposta correta da equipe, a monitora distribuía um ponto para um membro de seu grupo. Os alunos podiam ganhar pontos tanto durante o trabalho em sala de aula, quanto ao realizar as atividades extras propostas. No final daquele ano, o aluno da escola que mais acumulasse pontos ganharia um

---

<sup>2</sup> O professor permitiu que seu nome verdadeiro fosse utilizado na dissertação.

celular. Empenhei-me e realizei todas as atividades complementares, o que fez com que eu ganhasse o prêmio.

No ano seguinte, Cícero continuou sendo o professor responsável pela nossa turma, agora 8ª série. Naquele ano, o aluno que mais acumulasse pontos ganharia um semestre gratuito em uma renomada escola de idiomas da cidade. O professor continuou fazendo o uso da mesma metodologia, entretanto, os alunos estavam cada vez mais motivados a ganhar, assim tive que dedicar-me o dobro que no ano anterior e, apesar da grande concorrência, ganhei novamente o prêmio.

Nesse momento, já estava encantada pela língua inglesa e isso se deu não apenas porque havia ganhado os prêmios, mas principalmente pela metodologia comunicativa e dinâmica utilizada pelo professor Cícero durante as aulas. Comecei a fazer o curso de inglês na escola de idiomas, o que fez com que eu me apaixonasse mais ainda pela língua. Após o término integral da bolsa, consegui uma bolsa de estudos parcial, o que me possibilitou dar continuidade aos estudos do idioma.

Ainda sobre as aulas da escola regular, o professor Cícero começou gradativamente a não comparecer mais nas aulas. No início, as faltas aconteciam esporadicamente, mas foram aos poucos se intensificando. Pelos corredores, ouvia-se que ele não estava bem de saúde. Durante um intervalo de aula, conversei com o professor sobre suas ausências e ele confirmou que sua saúde estava debilitada, principalmente por questões relacionadas ao trabalho. No ano seguinte, Cícero ficou um período curto na escola e acabou pedindo afastamento. Depois disso, ele não voltou mais para a sala de aula.

Recordo-me de encontrar o agora “ex-professor”, ocasionalmente, pelas ruas da cidade e perguntei-lhe o que havia acontecido. Cícero falou superficialmente sobre o porquê de ter saído da escola e mencionou que começara a trabalhar em outra área. O abandono se deu por problemas de saúde, sendo que ele se encontrava em estado depressivo por conta das dificuldades encontradas enquanto professor.

Continuei meus estudos e levava comigo a seguinte inquietação: como um professor tão competente e que contribuiu tanto para a minha formação acabou desistindo da docência?

Após a conclusão do ensino médio, ingressei, no ano de 2010, aos dezessete anos, no curso de licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Assis. A escolha por essa graduação se deu devido à minha paixão pela língua inglesa e pela admiração que tinha

pelo professor Cícero, pois gostaria de ser uma professora de inglês tão boa quanto ele havia sido. No segundo ano de graduação, comecei a me envolver em projetos voluntários para obter experiência em sala de aula. O primeiro de que participei foi o projeto Legião Mirim da Fundação Futuro, onde o público-alvo eram jovens que buscavam a oportunidade de começar a trabalhar.

A minha segunda experiência como docente também foi como voluntária. Ministrei aulas no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), um programa de extensão universitária de ensino de línguas estrangeiras que atende a comunidade de Assis/SP e região. Atuei também como professora bolsista de inglês no Curso Pré-Vestibular Primeira Opção, projeto que visa possibilitar a entrada de alunos do ensino público nas universidades do país. Essa última experiência foi, até o momento, a mais difícil da minha carreira, pois na época, eu tinha dezenove anos e ministrava aulas para alunos que tinham praticamente a minha idade. Além disso, as turmas possuíam em média sessenta alunos, o que dificultava muito o meu trabalho e o desenvolvimento das atividades didáticas. Por outro lado, hoje vejo o quanto esses obstáculos proporcionaram experiências que me fizeram desenvolver profissionalmente e pessoalmente.

Em 2013, fui aprovada para realizar um intercâmbio na *University of Victoria*, no Canadá, o que fez com que eu me desvinculasse dos projetos em que estava envolvida. Durante o intercâmbio, cursei disciplinas voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. O intercâmbio teve duração de cinco meses e, apesar dos obstáculos que a vivência em um país estrangeiro possa proporcionar, essa experiência contribuiu significativamente para a minha formação pessoal e acadêmica-profissional.

Quando retornei ao Brasil, vinculei-me ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Participar do PIBID foi marcante para a minha formação profissional e minha carreira, pois possibilitou o meu retorno à escola pública, dessa vez não como aluna, mas sim como estagiária e futura professora. Minha função era auxiliar a professora da turma na preparação e desenvolvimento de atividades, além de auxiliar os alunos durante as aulas. Fazer parte do PIBID foi uma experiência gratificante, uma vez que, de certa forma, pude contribuir, mesmo que minimamente, com a escola pública. Concomitantemente, ministrava aulas em escolas de idiomas, onde pude ter contato com diversas metodologias de ensino.

Todas essas experiências perpassaram por diferentes ambientes e contextos; e contribuíram imensamente para a minha evolução na aprendizagem da docência e para a

construção da profissional que sou hoje, visto que os saberes da experiência são aqueles procedentes da história de vida pessoal de cada professor e também são elaborados pelos professores no cotidiano de sua prática (PIMENTA, 1999).

Durante o último semestre do curso de licenciatura, tive a oportunidade de realizar outro intercâmbio, dessa vez na Suécia, onde estudei na *Uppsala University*. Lá, cursei disciplinas da área de educação sobre as políticas educacionais suecas, ensino inclusivo, educação comparada e educação infantil. Também me dediquei a disciplinas referentes à língua inglesa, no âmbito linguístico, histórico e cultural. Essa imersão na educação sueca me faz retornar ao Brasil ainda mais motivada em fazer a diferença, visto que poderia colaborar de alguma forma para o avanço e melhoria da educação no meu país.

Considerando que, enquanto professores, precisamos de qualificação tanto na área pedagógica como nos campos específicos do conhecimento e sabendo que a formação docente acontece em *continuum* (ROMANOWSKI, 2009), decidi inscrever-me no processo seletivo do mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Presidente Prudente (PPGE/Unesp/Campus de Presidente Prudente) e para tal era necessário um projeto de pesquisa.

Tendo em vista que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, refleti sobre as minhas experiências e inquietações para que pudesse escrever o projeto de pesquisa. O que ainda mais me intrigava era a desistência da carreira docente do professor que tanto contribuiu para a minha formação e que ainda é, para mim, um exemplo de profissional. Carregava comigo o questionamento que me fiz, anos atrás, sobre o ex-professor, tentando ainda compreender e obter respostas sobre o porquê de ele ter abandonado a profissão docente.

Desse modo, optei por pesquisar sobre o mal-estar docente e, inicialmente, a proposta de trabalho seria voltada especificamente para os professores de língua inglesa. Entretanto, após a minha aprovação no processo seletivo, em conversa com a minha orientadora, decidimos pesquisar sobre o mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral. Essa reformulação se deu, pois a temática da educação em tempo integral vem emergindo no atual cenário da educação brasileira e o mal-estar no trabalho dos professores em exercício nas escolas de tempo integral parece ser uma temática pouco abordada, constituindo-se num campo fértil para novas contribuições.

Ao cursar as disciplinas do PPGE/Unesp/Campus de Presidente Prudente, tive, em 2017, a oportunidade de entrevistar o ex-professor Cícero para um trabalho de campo sobre história

de vida da disciplina “Formação de professores: dimensão histórica, cognitiva, ética, afetiva e de desempenho”, ministrada pela professora Renata Portela Rinaldi. A proposta do trabalho de campo da disciplina teve como objetivo compreender a trajetória de formação e trabalho dos professores/formadores nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Com a realização desse trabalho, pude melhor compreender o processo que levou o ex-professor ao afastamento definitivo da docência. Como mencionado anteriormente, sabia de maneira geral o que havia acontecido, entretanto, ao entrevistá-lo, pude familiarizar-me com os detalhes e finalmente entender os motivos e fatores que o levaram a tomar essa decisão.

A trajetória docente de Cícero foi marcada por conquistas e dificuldades. Entre as maiores conquistas, ele mencionou durante a entrevista alguns alunos que conseguiram “se dar bem na vida”. Entretanto, no que tange às dificuldades, Cícero destacou que, apesar do desafio de “ganhar os alunos”, as maiores dificuldades não se encontravam na sala de aula, mas sim derivavam do regime de trabalho do Estado de São Paulo e da política de muitos diretores. Cícero mencionou ainda algumas situações em que seu trabalho foi dificultado pela direção e até mesmo impedido de desenvolvê-lo. O ex-professor abordou também a questão da competitividade entre os professores, (principalmente no que se referia ao bônus), a falta de reconhecimento e o acúmulo de tarefas.

O conjunto de fatores acima descritos, principalmente as relações interpessoais com a direção escolar, que podem ser classificadas como conflituosas, fez com que Cícero adoecesse, o que desencadeou no abandono definitivo da docência. Apesar de toda a dedicação, Cícero não se considera um modelo a ser seguido e apontou que sua maior angústia é o sentimento de não ter conseguido dar continuidade à carreira docente.

A questão do mal-estar docente sempre esteve imbricada a mim, não porque eu o vivenciei, mas sim porque um professor que foi minha inspiração e exemplo pelo qual tornei-me professora acabou sendo consumindo pelos dilemas que envolvem a carreira docente, demonstrando que tais fatores foram decisivos e o fizeram perder a esperança e desistir da carreira docente. Desse modo, a partir dessas experiências, me propus a contribuir cientificamente com aqueles que exercem a função mais importante em nossa sociedade, a função de ensinar, e que na grande maioria das vezes não são devidamente valorizados, resultando, muitas vezes, como no caso do ex-professor Cícero, no abandono da profissão.

## 1.2 Contextualização do objeto investigado<sup>3</sup>

Nos últimos tempos, temos vivido e observado inúmeras discussões no campo educacional, refletindo sobre a qualidade do ensino ofertado. Indicam como um dos principais desafios, ainda na atualidade, fazer com que o direito à educação seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) a partir, sobretudo, da perspectiva de escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Mais recentemente, no bojo dessas discussões, vimos emergir, ainda nos anos 2000, a proposta de educação em tempo integral como uma alternativa para que tais objetivos fossem alcançados. Entretanto, como apontam Rinaldi e Silva (2017, p. 122):

O ideário da educação integral aliada ao tempo integral, no Brasil, visando a uma educação pública de qualidade para todos por vias democráticas, apesar de hoje ocupar destaque na realidade educacional, não é recente. Depois de certo tempo neutralizado, retoma seu espaço na centralidade deste debate.

A perspectiva da educação integral em jornada ampliada em um sistema de ensino aprendente em termos de conhecimentos e vivências no processo de implantação e implementação tem suas bases, no Brasil, emanadas na década de 1920 (RINALDI; SILVA, 2017). Complementarmente, as autoras apontam que, ao longo do tempo, “O conceito de educação integral foi abordado por diferentes ideologias do pensamento educacional e manifestou-se sob múltiplos vieses [...], a saber: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo” (RINALDI; SILVA, 2017, p. 122).

Além de apresentar as características e tensões que marcam a alteração das concepções em cada momento, Rinaldi e Silva (2017) descrevem muitos dos desafios que permearam essas experiências no Brasil. Para as autoras,

---

<sup>3</sup> Essa seção foi adaptada e submetida ao *XXVI Colóquio da AFIRSE Portugal*, onde foi apresentada em formato de comunicação oral e, posteriormente, o trabalho completo será publicado em um livro de atas do evento em formato digital.

Reconhecer os desafios ajuda-nos a criar mecanismos, especialmente a partir do investimento coletivo, para discutir, questionar e apreender elementos das experiências para que no futuro a educação integral, no Brasil, se efetive como uma experiência omnilateral para todos os alunos em todo o território nacional (RINALDI; SILVA, 2017, p. 136).

Entre os principais desafios observados ao longo da trajetória da incorporação da educação integral no cenário educacional do país, não se observou o tratamento da problemática do mal-estar no trabalho do professor, apesar do fato de o mal-estar docente ser uma temática pesquisada há algumas décadas. Durante as décadas de 1980 e 1990, pesquisas na área educacional demonstravam que as problemáticas e os obstáculos da Educação tinham como foco principal os discentes, já que o processo educativo era centrado nos mesmos. Entretanto, era necessário levar em consideração o profissional docente e aprofundar-se nas questões referentes a ele.

Assim, as pesquisas sobre o exercício da docência, especialmente na Europa, apontavam para discussões sobre as diversas dificuldades encontradas pelos professores, uma vez que a profissão já não era mais tão atraente. Desse modo, a figura do professor e suas práticas pedagógicas começaram a receber uma maior atenção dos pesquisadores (RINALDI, 2016; CUNHA, 2013; DINIZ-PEREIRA, 2013; ANDRÉ, 2010). Debates sobre a insatisfação dos professores e suas condições de trabalho, carga horária e salário eram cada vez mais comuns, e fatores que teriam contribuído para a propagação do desencanto em ser professor ficaram mais evidentes.

Apesar dos diversos estudos sobre o tema, o mal-estar ainda é uma realidade entre os docentes. Adicionalmente, a temática não vem sendo articulada com a Educação (em tempo) integral como foi verificado no levantamento bibliográfico da presente pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que a nossa proposta é pertinente e relevante para o campo científico, uma vez que a implementação das escolas de tempo integral no país tem aumentado significativamente, mas nem sempre há o planejamento adequado para garantir uma expansão qualitativa (política, financiamento, processos formativos etc.) no sistema de ensino, aspecto que pode vir a funcionar como um catalisador do mal-estar no trabalho docente.

Nessa direção, Rinaldi (2017, p. 1) aponta que:



Pensar o planejamento educacional de um sistema de ensino, assim como a sua implementação no interior das escolas é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam os objetivos, as estratégias, os recursos. Escolher o caminho a percorrer implica reconhecer as possibilidades e os limites dessas escolhas.

Rinaldi e Silva (2017, p. 121) assinalam que:

[...] tem sido fomentado o debate sobre as políticas educacionais, programas e projetos contemporâneos em Educação integral e em tempo integral que têm empreendido esforços para articular as dinâmicas e processos formativos vivenciados na escola com aqueles vivenciados em outros espaços não escolares.

No entanto, as autoras alertam:

Os desafios que se impõem na reflexão de uma educação integral na contemporaneidade são intensos e potencializados diante de demandas [...] acerca dos conhecimentos que são trazidos para a escola – científicos, estéticos, éticos, corporais – e de como esses conhecimentos podem ser trabalhados em um tempo alargado que, efetivamente, construa práticas mais emancipadoras, tanto para esses conhecimentos entendidos como *duros*, quanto para aqueles relacionados a uma cidadania mais partícipe (RINALDI; SILVA, 2017, p. 121-122).

Nesse cenário de implementação e transformações que a educação em tempo integral provoca nos sistemas de ensino, julgamos necessário o olhar cuidadoso para o professor que atua nessa proposta de ampliação da jornada escolar. É imperativo levar em consideração os inúmeros aspectos referentes ao trabalho desse profissional no interior da sala de aula e na escola, um deles é a sua saúde mental, emocional e física, uma vez que ela pode refletir na qualidade de ensino ofertado e do trabalho desenvolvido cotidianamente.

### 1.3 Delimitação do problema e objetivos da pesquisa

Considerando os processos de implantação e implementação das escolas de tempo integral no país, especialmente a partir dos resultados de pesquisa (RINALDI, 2016; SILVA, 2016; SILAZAKI, 2017 entre outros) que têm apontado para alguns dilemas que precisam ser enfrentados nesse percurso, aliado a outros que permeiam o local de trabalho dos professores, nos indagamos sobre a possibilidade de esse cenário estar implicando ou contribuindo para o desenvolvimento do mal-estar nos docentes.

Com o intuito de conhecer como as pesquisas recentes têm abordado a problemática em questão e legitimar a proposta do estudo em tela, realizamos a pesquisa bibliográfica a partir das produções da *Associação Nacional de Política e Administração em Educação* (ANPAE), da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED) e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O procedimento para a realização desta etapa da pesquisa foi detalhado na subseção *Pesquisa bibliográfica: Situando a Educação integral e o Mal-estar docente*.

Na análise dos resultados de trabalhos na base de dados da ANPAE para temática Educação Integral, obtivemos os seguintes resultados, que são apresentados na tabela 1.

**Tabela 1: Resultados de trabalhos na base de dados da ANPAE para temática Educação Integral.**

Ano	Educação Integral	Educação em tempo Integral	Escola em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Tempo Integral	Ampliação da Jornada Escolar/Jornada Ampliada
2007	0	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0	0
2011	4	0	0	0	0	0
2013	3	0	0	0	0	1
2015	5	0	1	1	1	0
2017	4	3	2	0	0	2
<b>TOTAL</b>	16	3	3	1	1	3

Fonte: Organização própria, com base no levantamento bibliográfico realizado na base de dados da ANPAE.

A tabela 1 revela que, em uma década, o descritor “Educação Integral” foi o que mais compareceu dentro da temática pesquisada, com 59,25% das produções. Os descritores “Educação em tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Ampliação da Jornada Escolar/Jornada Ampliada” representam individualmente, 11,11% das pesquisas. Os descritores “Escola de Tempo Integral” e “Tempo Integral” compareceram de forma mínima, com a porcentagem 3,70% de trabalhos, respectivamente.

As produções referentes à educação integral começaram a comparecer a partir do ano de 2011, isso provavelmente se deu por conta da implementação do Programa Mais Educação em 2007, despertando o interesse dos pesquisadores pela temática. Um total de 4 trabalhos foi identificado no ano de 2011.

O trabalho intitulado *Monitoramento do programa mais educação: educação integral em construção* apresentou alguns resultados do monitoramento da implementação do Programa

Mais Educação no município de Itabaiana-SE. Durante os encontros, os coordenadores do Programa relataram dificuldades e desafios enfrentados durante a sua implementação (PARENTE; AZEVEDO, 2011).

O artigo de Mariana (2011), *Educação integral: construção histórica e perspectivas contemporâneas* trouxe uma visão da educação integral fundamentada nos princípios da autonomia social construídos por escolas, institutos educacionais e movimentos sociais voltados para variadas formas de compreensão da emancipação humana. Para tal, o autor apresentou algumas experiências educacionais desde fins do século XIX até ações contemporâneas, debatendo as perspectivas da educação integral dentro das atuais políticas públicas em educação.

Santos (2011) investigou em seu trabalho nomeado *Brincarte: implicações de um programa de educação integral em desenvolvimento* as situações surgidas mediante os conflitos e tensões ocasionadas nas relações entre o público e o privado em um programa de educação integral.

Coelho (2011), uma das principais referências brasileiras no que tange ao tema da Educação Integral, juntamente com Hora (2011) trataram da formação de professores e das condições de trabalho desses profissionais no estudo intitulado *Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho*. Observaram-se diversas situações em que a relação qualificação profissional/função de professores, demais sujeitos e voluntários demonstra desconfiças e, ao mesmo tempo, expectativas em relação às práticas educativas encaminhadas por esses outros agentes que não os professores.

Ao analisar os trabalhos publicados no ano de 2013, 4 publicações foram encontradas. Silva e Silva (2013) em seu artigo intitulado *Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação Programa Mais Educação e Educação Integral no governo Lula/Dilma: a “hegemonia às avessas”* observaram que “o Mais Educação é uma expressão particular e contraditória da subordinação intelectual e moral do Governo Lula/Dilma ao neoliberalismo, como a expressão da ‘hegemonia às avessas’ no âmbito da política educacional” (SILVA; SILVA 2013, p. 1).

Os resultados da pesquisa de Silva e Nóbrega (2013), que tem como título *O Programa Mais Educação e sua política de formação e trabalho docente: a experiência de Caruaru*, mostraram que as estratégias do Mais Educação desconsideram aspectos como profissionalização e qualificação dos professores, centrando suas ações na utilização da

precarização do trabalho, com ênfase no voluntariado. As autoras também publicaram outro artigo no mesmo ano intitulado *Programa Mais Educação: ampliando quantidades, garantindo qualidade?*, que analisou a organização e as dificuldades de implementação do Programa Mais Educação no município de Caruaru. Destacaram as dificuldades na implementação do PME e as novas condições de trabalho dos profissionais inseridos pelo Programa. Concluíram que o PME é uma política verticalizada e que juntamente com a ausência de recursos necessários promove uma “ampliação para menos”.

Sousa, Paixão e Utta (2013) analisaram, no estudo *Educação integral e gestão escolar: nasce a sociedade dos indivíduos?*, o contexto de aprovação do documento “Todos pela Educação” e sua repercussão na educação por meio do oferecimento do Programa Mais Educação – PDE/PAR (Plano de Desenvolvimento da Educação/ Plano de Ações Articuladas), que trouxe como nova política de governo a indução à Educação Integral às escolas brasileiras, o que resulta em desafios ao gestor. Os autores concluíram que não houve adoção por parte dos governos Lula e Dilma Rousseff do Plano Nacional de Educação (2010 - 2020) “[...] como uma real política de Estado em detrimento das políticas de governo emanadas do PAR e do documento ‘Todos pela Educação’, gerido pelo empresariado e de cunho neoliberal” (SOUSA; PAIXÃO; UTTA, 2013, p. 1).

No ano de 2015, um total de 8 trabalhos foi identificado, dobrando o número de publicações sobre o tema dos anos de 2011 e 2013. Gomes (2015), em seu trabalho *Escola em tempo integral: o papel e o lugar do professor nas escolas de referência em ensino médio de Pernambuco*, analisou o papel do professor no contexto de implantação das Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs. A autora ressalta que a Educação Integral e em tempo Integral não pode ser entendida apenas em função da ampliação dos tempos escolares, mas, sobretudo, devem-se considerar os sujeitos envolvidos a fim de que a educação de qualidade seja efetiva, enquanto dimensão de desenvolvimento integral, constituindo a articulação dos saberes em um campo plural.

O artigo intitulado *A pesquisa em Educação Integral no âmbito das políticas públicas no Brasil*, de Monteiro e Scaff (2015), discutiu o que vem sendo produzido sobre a temática da Educação Integral no Brasil, no período entre 2001 e 2013, com o objetivo de esboçar o “estado da arte” neste campo de investigação. Os autores constataram que as experiências de educação integral implementadas no Brasil constituíram-se, em geral, por temáticas diversificadas e

concepções variadas e que não houve experiência de educação integral que conseguisse se estabelecer por um projeto pedagógico sólido e que atingisse o território nacional.

O estudo *Educação Integral para os anos finais do ensino fundamental no Colégio Cônego Tôrres em Serra Talhada: resultados de proficiência escolar* (SILVEIRA; LUBAMBO, 2015) apresentou uma análise dos resultados de proficiência escolar de um colégio em um município do estado de Pernambuco a partir da implantação da proposta de Educação Integral em tempo integral no ano de 2011. Os resultados evidenciaram a eficiência da proposta de Educação Integral implantada, em termos de proficiência escolar em avaliações internas e externas.

O texto de Figueiredo e Aguiar (2015) intitulado *A educação e sua ampliação em tempo integral na acepção das políticas públicas* abordou o tema da educação na política pública de tempo integral, que permeia os processos educativos, articulados com o planejamento educacional mais global da sociedade, destacando a política adotada no estado de Minas Gerais.

O trabalho *Política indutora da educação integral em São João de Meriti sob a ótica dos educadores: uma ode ao assistencialismo e à cultura hegemônica* objetivou desvelar as falas dos diretores escolares e professores comunitários do município de São João de Meriti, no intuito de contribuir para a discussão acerca do tema da Educação Integral, “[...] favorecendo a construção de uma política de indução à educação integral que considere o ser humano em sua multidimensionalidade, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para a intervenção social e para a emancipação humana” (NAJJAR; MORGAN, 2015, p. 1).

Nascimento e Santos (2015), em seu artigo *O Programa Mais Educação e sua relação com o projeto político-pedagógico da escola*, analisaram o Programa Mais Educação enquanto política pública e buscaram identificar as possíveis relações que o mesmo estabelece com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Os resultados apontaram que não havia elementos que indicassem uma relação entre o PME e PPP das escolas pesquisadas. Identificou-se ainda que as oficinas nem sempre eram escolhidas democraticamente, que a aprendizagem dos alunos sofre pouco impacto e que a proposta de educação integral se confunde com a de tempo integral.

O artigo de Souza e Sales (2015), *O Programa Mais Educação: uma análise do ciclo da política*, apresentou uma análise da criação e formulação do Programa Mais Educação a partir dos elementos discursivos presentes na literatura atual, na legislação e nos textos orientadores da Política. Os autores identificaram algumas limitações do Programa, entre elas,

o não atendimento de todos os alunos pelo Programa e espaços físicos inadequados em algumas escolas.

Viana e Gomes (2015) apresentaram em seu estudo *Programa Mais Educação e o desafio de um currículo para a diversidade cultural* a proposta curricular do programa, identificando as atividades desenvolvidas nas escolas de Itabuna e a relação dessas atividades com a diversidade cultural. Destacam a importância da proposta, entretanto ressaltam que apenas a teoria não pode modificar a realidade. É necessário que haja formação para os envolvidos com a proposta e o incentivo financeiro.

O ano de 2017 foi o que apresentou o maior número de publicações, 11 no total. Vale a pena destacar que foi nesse ano que houve uma maior diversificação nos enfoques das pesquisas. A pesquisa de Marques (2017), intitulada *A participação dos conselhos escolares no Programa Mais Educação: o estudo de caso de duas escolas públicas*, evidenciou que há uma desconcentração de tarefas do PME. Entretanto, resalta que a participação dos conselheiros escolares é extremamente importante, pois o programa modifica o dia-a-dia da escola, sendo essencial o envolvimento de todos.

Silva (2017) realizou um estado da arte no trabalho intitulado *Ampliação da jornada escolar nas pesquisas em educação no período de 2007 a 2016: estudos preliminares*. A autora concluiu que a ampliação da jornada escolar envolve muitas preocupações, havendo dessa forma a necessidade de estudos e investigações sobre o tema.

O artigo de Cardoso, Anjos e Oliveira (2017), *Educação Integral e tempo integral: uma análise da concepção da secretaria municipal de educação de Belém – PA*, analisou as concepções de educação integral e tempo integral da secretaria municipal de educação e sua efetivação segundo os sujeitos da escola Rio Maguary. Os primeiros achados da pesquisa revelaram que existem diversas concepções sobre educação integral e a aproximação da experiência de Belém com a concepção representada pelo Programa Mais Educação.

Campos e Ribeiro (2017) realizaram uma pesquisa-ação para a análise das concepções de Educação Integral a partir dos diferentes atores sociais inseridos no município de Vitória/ES, no estudo intitulado *O processo de elaboração da normatização da educação em tempo integral para a rede municipal de ensino de Vitória – ES*. Como resultado, identificaram a presença da relação público-privado nas Escolas de Tempo Integral da Rede e a necessidade de qualificação dos espaços destinados para a Educação em Tempo Integral.

A pesquisa *Trabalho docente e (política de) educação em tempo integral: para qual formação?* desenvolvida por Martins (2017) buscou analisar os sentidos atribuídos ao trabalho docente nos primeiros anos do ensino fundamental no contexto da política de educação em tempo integral no Brasil. Observou-se que a política de educação em tempo integral tem sido efetivada na relação qualidade de ensino *versus* mérito do professor. Este, por sua vez, tem a função de atender as demandas de uma política educacional, almejando seus efeitos e resultados.

O artigo *Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação* realizado por Saquelli (2017) objetivou analisar os dois programas, suas semelhanças, diferenças e contradições. Concluiu-se que no Mais Educação a política era de implementação de atividades ligadas à cultura, ao lazer e ao esporte e que o Novo Mais Educação busca melhorar o desempenho educacional, especialmente em língua portuguesa e matemática, mediante a complementação da carga horária. Visa também diminuir o abandono, a reprovação e a distorção idade/ano.

O trabalho *Nova roupagem da educação integral: da conferência nacional de educação ao plano nacional de educação* escrito por Abbiati e Ganzeli (2017) analisou se as propostas debatidas, aprovadas e sintetizadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) sobre o tema da educação integral foram consideradas na Lei n.13005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). Os resultados indicaram que a análise da Lei do PNE 2014-2024, à luz do documento final da CONAE/2010, demonstrou que as dimensões não foram consideradas ou ganharam nova roupagem no texto legal.

Alves (2017) tratou do ensino médio em tempo integral em seu estudo *Ensino médio em tempo integral: perspectivas do financiamento a partir da legislação educacional brasileira*. Concluiu-se que os recursos do FUNDEB apresentam valores diferenciados para o ensino médio regular e de tempo integral, conforme o estabelecido pela legislação, entretanto o valor para a implementação da educação em tempo integral não é dobrado.

A pesquisa *Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do programa mais educação no município de Oriximiná – Pará*, desenvolvida por Silva (2017), almejou compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos participantes do PME nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, de Oriximiná - PA, no período de 2010 a 2015. Constatou-se que a concepção de Educação Integral dos gestores e professores comunitários encontra-se em construção e que há uma ausência conceitual teórica e pouca intencionalidade. Concluiu-se também que essa variedade de conceitos abre caminho

para práticas discricionárias, vinculadas a visões pessoais e/ou corporativistas, empreendidas com base em crenças e experiências pessoais ou de cunho técnico-burocráticas visando responder às exigências da legislação e/ou das secretarias de educação local.

Velame, Arrebola e Santos (2017) analisaram o processo de inclusão de um estudante com deficiências múltiplas não oralizado na educação em tempo integral no trabalho intitulado *O processo de inclusão de um estudante com deficiência múltipla no atendimento da educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Vitória/ES*. Os resultados evidenciaram a propriedade da pesquisa na prática da educação especial, a relevância da formação continuada de professores para melhoria da educação integral e a inclusão. Demonstra, ainda, a interação de profissionais da educação e de outros aparatos públicos para o aperfeiçoamento dos processos de inclusão, garantindo ao estudante da educação especial o direito à educação.

A educação social enquanto referência ao debate da educação e a escola em tempo integral foi abordada no estudo *Educação social no diálogo com a educação e a escola em tempo integral*. Observou-se que é necessário aprofundamento do debate sobre a relação da educação integral, escola em tempo integral e os pressupostos, práticas e vivências da educação social. Ainda, “a defesa da educação social nesse diálogo associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de oportunidades de seus estudantes” (PEREIRA, ALMEIDA, FERNANDES, 2017, p. 3208).

Verificamos, nesse processo de investigação na base de dados da ANPAE, os mais variados enfoques no que tange à temática da Educação Integral, desde o âmbito das políticas públicas na implantação e operacionalização de propostas de Educação Integral até aspectos referentes à formação de professores, as suas condições de trabalho e a precarização do trabalho docente. Entretanto, esses últimos não se aprofundaram na questão de como esses fatores podem vir a causar um mal-estar nos professores.

É possível notar também que o Programa Mais Educação é abordado na grande maioria dos trabalhos. A maior parte deles, apesar de ressaltar a importância do PME como programa de indução de uma Educação Integral nas escolas brasileiras, afirma que o mesmo possui limitações. Outros estudos fazem duras críticas ao Programa, afirmando que o mesmo é uma política verticalizada e promove uma “ampliação para menos”. Em 2017, houve um trabalho publicado sobre o Novo Mais Educação, considerando que o mesmo foi implementado em 2016, espera-se que a temática comece a despertar o interesse entre os pesquisadores e que, nos próximos anos, o número de trabalhos sobre o Novo Mais Educação aumente. Nota-se também



que alguns trabalhos se voltam para a compreensão da concepção de Educação Integral e em geral concluem que não há um consenso dos participantes para a definição do conceito.

No que tange à temática do Mal-estar docente, foi encontrado um total de 4 trabalhos no período da última década, conforme a tabela 2.

**Tabela 2: Resultados de trabalhos na base de dados da ANPAE para temática Mal-estar docente.**

Ano	Mal-estar/ Mal-estar Docente	Saúde Docente/ Saúde dos Professores/Saúde do Trabalhador	<i>Burnout/ Síndrome de Burnout</i>	Adoecimento <sup>4</sup>
2007	0	1	0	0
2009	0	0	0	0
2011	0	1	0	1
2013	0	1	0	0
2015	0	0	0	0
2017	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	0	3	0	1

Fonte: Organização própria, com base no levantamento bibliográfico realizado na base de dados da ANPAE.

Do total de 4 trabalhos identificados, 75% referem-se ao descritor “Saúde Docente/ Saúde dos Professores/Saúde do Trabalhador”, enquanto 25% ao descritor “Adoecimento”.

No ano de 2007, o trabalho intitulado *Educação, trabalho e saúde docente – desafios para a qualidade de ensino* (REIS; MAUÉS, 2007) evidenciou que há uma relação entre as modificações no mundo do trabalho, a precarização do trabalho docente e o adoecimento dos professores. Tais aspectos se refletem na organização do trabalho na escola e a qualidade de ensino por conta das longas ausências e a permanente rotatividade de professores da sala de aula.

Na mesma direção, um artigo também publicado por Reis (2011) e intitulado *A intensificação e condições de trabalho nas escolas e sua interface com a saúde/e ou adoecimento dos professores* apresenta resultados parecidos. O estudo concluiu que tanto a escola quanto os professores sofrem um processo de alterações no que se refere às suas finalidades e funções. Essas alterações somadas com a intensificação e as condições de trabalho agravam o processo de adoecimento dos professores, que podem ser de ordem física ou psíquica, ou a somatória de ambas.

<sup>4</sup> Foram considerados somente os trabalhos que tratassem do adoecimento do professor, sendo excluídos os que abordassem o adoecimento de outros profissionais.

O trabalho realizado em 2011, *A saúde dos professores da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Recife – PCR* (MENDES, 2011), tratou da precarização do trabalho docente na atualidade e de seus efeitos na saúde dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife. A autora discutiu algumas ações políticas dessa rede de ensino para a valorização do magistério e para a minimização do adoecimento dos docentes, como o movimento da implementação de programas e projetos direcionados especificamente para o trato da saúde docente. Entretanto, a implantação das medidas é dificultada devido à ausência de verbas para a continuidade de determinados programas e de ações projetadas, entre outros aspectos.

O único trabalho publicado em 2013, denominado *Tecendo pesquisas e políticas públicas: a saúde do professor, o território e a narratividade na educação* (BRITO; BARROS, 2013), problematizou a saúde-adoecimento do professor. A pesquisa de cunho narrativo se deu a partir de experiências em um município com a constituição de políticas públicas para o cuidado à saúde docente. O trabalho enfatizou a potencialidade de trabalhos coletivos, para que o professorar possa construir melhor a experiência de sua saúde.

Percebe-se que, de maneira geral, os estudos abordaram a relação entre a precarização do trabalho docente e o adoecimento desses trabalhadores. Dois trabalhos da mesma autora (REIS, 2007; 2011), mas publicados em anos diferentes, eram bastante similares e seguiam essa direção.

É possível observar ainda que as produções das Reuniões da ANPAE são baixas no que tange à temática da educação integral e do mal-estar docente. Notamos que ambas as produções sobre as temáticas nesta base de dados se apresentam de forma tímida, entretanto, as produções referentes à Educação Integral (27 trabalhos) comparecem de forma mais representativa em relação às que se referem à temática do Mal-estar docente (4 trabalhos).

Analisando as duas temáticas, podemos perceber que a da Educação Integral tem começado a chamar a atenção dos pesquisadores que publicam nessas bases de dados, embora o número de trabalhos ainda seja reduzido, mesmo após uma década da publicação da Portaria Interministerial que instituiu o Programa Mais Educação. As produções sobre a temática do mal-estar docente compareceram de forma mínima, desse modo, considerando que a base de dados da ANPAE centra-se no campo da política educacional, podemos inferir que a temática, em geral, não é analisada articulada aos estudos das políticas educacionais.

Verificamos uma realidade similar quando analisamos as produções na base de dados da ANPED, realizada por grupo de trabalho (GT). Assim, no que tange à Educação Integral, a

busca ocorreu no GT05 - Estado e Política Educacional, GT08 - Formação de Professores e GT13 - Educação Fundamental. Para a temática do Mal-estar docente. Além dos GTs considerados para a Educação Integral, acrescentamos o GT09 - Trabalho e Educação e o GT20 - Psicologia da Educação, pois tínhamos como hipótese que os mesmos poderiam conter publicações referentes à temática.

A tabela 3 ilustra os resultados de trabalhos na base de dados da ANPED para temática Educação integral, distribuídos conforme o GT a que pertencem.

**Tabela 3: Resultados de trabalhos na base de dados da ANPED para temática Educação Integral.**

Nome do Grupo de Trabalho	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	TOTAL
GT05 - Estado e Política Educacional	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
GT08 - Formação de Professores	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
GT13 - Educação Fundamental	1	0	0	1	3	1	2	2	2	12

Fonte: Organização própria, com base no levantamento bibliográfico realizado na base de dados da ANPED.

Os GTs 5 e 8 foram os grupos que menos apresentaram trabalhos referentes à temática da Educação Integral no período investigado, sendo apenas um trabalho encontrado em cada GT, representando cada um deles 7,69% dos trabalhos analisados. Por sua vez, o GT13 apresentou um número elevado de trabalhos sobre o tema, totalizando 84,61% das pesquisas.

No que se refere ao GT05, foi selecionado o estudo *Ampliação da jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do CENPEC (1993-2006)*, desenvolvido por Costa (2015), que analisou a elaboração e a divulgação de propostas no que tange à ampliação da jornada escolar pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), de 1993 a 2006. Concluíram que o CENPEC possui atuação fundamental na articulação do terceiro setor em torno do projeto do empresariado para ampliação da jornada, cujos reflexos aparecem nas Portarias Interministeriais que iniciaram o PME. Entretanto, tal êxito deve ser mediado por outras estratégias de implementação da política, indicando novas modalidades de ação estatal.

A investigação publicada em 2013 no GT08, intitulada *O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção*, analisou que discursos estão constituindo o professor de escolas com propostas de educação integral. Os dados são resultados de narrativas de nove professores das redes municipais e estadual de ensino da região metropolitana de Porto Alegre/RS e os achados de pesquisa revelam os seguintes discursos: “a) a profissão docente como vocação; b) o deslocamento do papel docente de ‘ensinar’ para ‘gerenciar’ sujeitos, tempos, espaços e recursos financeiros (FNDE/MEC); c) o professor como aprendiz permanente” (FREITAS; TRAVERSINI, 2013).

O GT13 apresentou um montante de 12 trabalhos. A pesquisa *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão* desenvolvida por Coelho e Menezes (2007) analisou os mo(vi)mentos do ensino fundamental em tempo integral na legislação educacional federal vigente. A pesquisa revela, entre outros aspectos, que a inclusão do ensino fundamental em tempo integral na distribuição dos recursos do FUNDEB busca efetivar o direito a este tempo na escola. Conclui-se que, apesar de as conquistas serem significativas, elas podem ser consideradas lentas, principalmente se entendidas numa linha temporal que inclui quase vinte anos de experiências.

Menezes, Bonato e Fernandes (2010) mapearam as experiências existentes de jornada escolar ampliada em redes municipais de ensino fundamental no trabalho *Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no ensino fundamental*. As autoras concluíram que há uma variedade de experiências de jornada ampliada e/ou de tempo integral nas regiões analisadas, uma vez que não há um modelo único de organização nessas regiões, embora exista, no que tange a certos aspectos, algumas predominâncias. Essa conclusão confirma-se pela diversidade de nomenclaturas dadas às experiências, pelas múltiplas combinações entre dias da semana em que as experiências acontecem e horas de ampliação da jornada, pela diversificação das atividades desenvolvidas e dos locais onde as mesmas são realizadas.

Coelho (2011) discutiu as concepções de educação integral, materializadas nas práticas de ampliação de jornada escolar a partir do olhar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no trabalho intitulado *Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral*. O trabalho estrutura-se em três partes que descrevem falas desses alunos, realizando inferências sobre como a ampliação da jornada escolar é vista; analisam essas falas, com quadro conceitual e referencial teórico, em que diferentes propostas de ampliação da

jornada escolar com educação integral são apresentadas e refletem sobre a concepção de educação integral na contemporaneidade, relacionando-as com as falas desses alunos.

O estudo *As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades* de Cavaliere e Maurício (2011) articulou os achados de pesquisa a nível nacional, que investigou as experiências de ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros aos debates sobre as modalidades de ampliação da jornada escolar e à perspectiva de enfrentamento das desigualdades educacionais. A pesquisa demonstrou que há uma tendência de ampliação da jornada dentro do espaço escolar, opondo-se ao que é proposto pelas diretrizes do Programa Mais Educação, que estimula as parcerias externas à escola. Os resultados da pesquisa indicam ainda que as condições socioeconômicas e educativas locais se sobrepõem frequentemente às intenções das políticas educacionais.

Matos (2011) objetivou em seu trabalho *Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios* analisar como estão sendo desenvolvidos os saberes diferenciados nas práticas educativas de uma determinada escola em Duque de Caxias-RJ, a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola. Os resultados, discutidos a partir da epistemologia dos saberes docentes de Tardif, apontaram que, embora os saberes diferenciados tenham sido explorados nas práticas educativas do contraturno escolar, esses saberes não são abordados de forma significativa no turno regular, demonstrando a necessidade de esse trabalho ser respaldado no projeto pedagógico.

O artigo *Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil* indicou alguns aspectos que se colocaram a partir do crescimento de matrículas em jornada escolar ampliada no Brasil. As questões recorrentes levantadas pela autora são: “o espaço e a infraestrutura; a formação de profissionais e sua jornada de trabalho; a integração das atividades no projeto pedagógico; critérios de prioridade par escolas e alunos; a intersetorialidade; a formulação de indicadores para avaliação do projeto; e os recursos para sua implementação” (MAURÍCIO, 2012, s/p). Segundo a autora, esses aspectos podem impossibilitar a ampliação da jornada, de forma imediata ou em curto ou médio prazo. Isto implica que a jornada escolar ampliada seja implantada gradativamente, seja por limitação de orçamento, espaço ou pessoal.

O ensaio *Alunos em tempo integral no estado do Rio de Janeiro: universalidade ou focalização?*, de Coelho, Hora e Rosa (2013) objetivou discutir o binômio “universalização/focalização” nos Programas, tendo as experiências existentes no estado do Rio

de Janeiro como cenário. Ao final, observou-se que as atuais práticas no campo de investigação são políticas de focalização e não de universalização.

Ponce e Neta (2013) descreveram e interpretaram as diferentes concepções de educação integral do Programa Mais Educação que direcionam a prática educativa de professores, monitores e equipe pedagógica de uma escola pública no município de Sinop-MT, no trabalho intitulado *Concepções de educação integral na escola pública de Sinop-MT: uma reflexão fenomenológica*. A pesquisa considerou que o processo da educação integral encontra-se em fase inicial e está permeado de muitas contradições. Destaca-se que se faz necessária a formação inicial e continuada dos profissionais que desenvolvem a educação integral; uma reestruturação dos tempos e espaços da escola; trabalho em conjunto da escola, família e comunidade; diálogo entre educadores e entre educadores e educandos.

O trabalho *A construção da concepção da escola de dia inteiro: aproximações entre a escola nova e o programa Mais Educação* teve como objetivo constatar aproximações e distanciamentos entre os princípios do Movimento da Escola Nova e as diretrizes do Programa Mais Educação no que tange à ideia de uma escola de dia inteiro. A pesquisa confirmou a hipótese de que existem vários pontos de aproximações entre o Programa Mais Educação e os ideais da Escola Nova, mas também identificou alguns distanciamentos teóricos. Em ambos, são considerados: “os ideais de inclusão e permanência escolar da população em faixa etária de escolarização; o caráter unitário da escola e da educação para todas as classes sociais, agindo primeiramente no caráter excludente e dualista da educação brasileira e a gratuidade da oferta dos serviços educativos” (ASSIS; LAGO, 2015, p. 13). Por outro lado, há questões que os distanciam como a responsabilização da educação pelo Estado, que não recebe destaque nos documentos do Mais Educação, trazendo uma proposta de incluir outras organizações não-governamentais para o trabalho de educar, o que permite que instituições privadas, com interesses divergentes, influenciem os preceitos e fins educativos da educação em tempo integral.

Amaral e Silva (2015) buscaram identificar e analisar em sua investigação *Educação integral e arte/educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação* as concepções de educação integral e de arte/educação presentes no Programa Mais Educação (PME), tanto no campo teórico e legislativo quanto em seu contexto da prática. A pesquisa evidenciou que, no PME, a educação integral e a arte/educação recebem influências de ideias históricas e contemporâneas e que na escola investigada “a educação integral foi associada às

ideias de proteção social, desenvolvimento do aluno e ampliação da jornada escolar, e a arte/educação relacionada às ideias de desenvolvimento do aluno, oferta de atividades lúdicas e ensino de artes” (AMARAL; SILVA, 2015, p. 1). Observou-se também que as possibilidades atribuídas ao Programa estiveram associadas às oportunidades educativas até o momento ausentes na escola, e os maiores desafios relacionavam-se ao uso do trabalho voluntário.

Sirino (2017) objetivou em seu artigo *A educação social desenvolvida na aula de “estudo dirigido” numa escola de educação integral e(m) tempo integral do município de São Gonçalo (RJ)* socializar as conclusões parciais de uma pesquisa desenvolvida nas aulas de “Estudo Dirigido” num Centro Integrado de Educação Pública do município de São Gonçalo-RJ. A partir de uma experiência pedagógica denominada “Envelopes Freinetianos” embasado nos pressupostos de Freinet, verificou-se, na prática, as discussões obtidas no campo da Pedagogia Social, nessa escola de educação integral e(m) tempo integral. Essa prática educativa demonstrou a importância da escuta dos sujeitos em seu processo educacional para que, ao longo do trabalho em tempo integral, os educadores consigam organizar rotinas de trabalho socioeducativos que sustentem as tarefas cotidianas da escola, visto que quando as demandas grupais dos alunos são atendidas, os processos de ensino-aprendizagem formal desenvolvidos pela escola tornam-se mais fáceis.

O estudo *Educação integral e(m) tempo integral, o Programa ‘Novo’ Mais Educação e sua Concepção de Formação Humana* (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017) buscou refletir sobre a perspectiva formativa do Programa Novo Mais Educação. Para tal, os autores utilizaram os aportes legais e normativos que dispõem sobre a ampliação da jornada escolar no país e aqueles que regem o Programa analisado e também se apoiaram em bibliografia especializada. Constatou-se que o PNME representa uma aproximação das políticas educacionais do Brasil com as exigências dos organismos internacionais, visando o atendimento de interesses imediatos do capital.

Com a conclusão da análise dos trabalhos, percebe-se que, assim como na base de dados da ANPAE, a Educação Integral recebeu os mais variados enfoques, entre eles, foram investigadas experiências e concepções de educação integral. A legislação educacional e o professor da educação integral também foram assuntos abordados pelos pesquisadores. Houve uma publicação em 2017 referente ao Programa Novo Mais Educação, assim como ocorreu na ANPAE, o que reforça a ideia de que os investigadores estão começando a interessar-se pela

temática ou acompanhando as mudanças no âmbito das políticas educacionais especificamente para a educação integral.

No que tange aos grupos de trabalhos, o GT05 e GT08 apresentaram um trabalho cada, enquanto o GT13 apresentou 12 trabalhos. Considerando que apenas um trabalho foi encontrado no grupo de formação de professores, podemos inferir que a figura do professor da educação integral e os aspectos referentes à sua formação não são prioridades de investigação. O baixo número de estudos no grupo de trabalho de Estado e Política Educacional talvez se justifique pelo fato de os autores priorizarem a publicação em uma base de dados específica das políticas educacionais. Por outro lado, a educação integral no ensino fundamental parece ser prioridade de pesquisa na base da ANPED, considerando o elevado número de produções realizadas sobre a temática.

Para a temática Mal-estar docente, encontramos um total de 5 trabalhos, distribuídos na tabela 4 de acordo com seus respectivos GTs.

**Tabela 4: Resultados de trabalhos na base de dados da ANPED para temática Mal-estar docente.**

Nome do Grupo de Trabalho	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	TOTAL
GT05 - Estado e Política Educacional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GT08 - Formação de Professores	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
GT09 - Trabalho e Educação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
GT13 - Educação Fundamental	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
GT20 - Psicologia da Educação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Fonte: Organização própria, com base no levantamento bibliográfico realizado na base de dados da ANPED.

No que se refere à temática do Mal-estar, foi encontrado um número reduzido de trabalhos, um total de 5 produções. Não foi verificado nenhum trabalho no GT de Estado e Política Educacional (GT05), enquanto no período de 2000 a 2006 nenhum trabalho foi selecionado. Dessa forma, as primeiras publicações selecionadas no período definido para o



levantamento se deram em 2007, no GT08, que representou 40% das pesquisas analisadas. Por sua vez, os GTs 9, 13 e 20 apresentaram uma pequena porcentagem de trabalhos, 20% cada um.

Entre os trabalhos do GT08, encontra-se: *A “criança-problema” e o mal-estar do professor*, que questionou até que ponto há o envolvimento da subjetividade dos professores quando eles nomeiam a “criança problema”, uma vez que, através de estudos teóricos, foi identificada no discurso do adulto uma tensão no ato educativo quando as crianças não respondem ao esperado. Foi possível agrupar e atualizar as representações dos professores frente à “criança-problema”: agitação e falta de concentração; passividade e desinteresse; agressividade e desrespeito; indisciplina e falta de limites e atitudes valorizadas. Identificaram-se, também, os problemas dos professores em relação à “criança-problema”: Problema (1): agressividade/ sexualidade; Problema (2): falha na imagem corporal; Problema (3): impotência para aprender. Conclui-se que “[...] a implicação da subjetividade dos professores produziu mal-estar e influenciou a relação professor-aluno-saber quando se tratava de ensinar para a “criança-problema” (MIRANDA, 2007, p. 17).

A próxima publicação se deu após quatro anos e tem como título *O mal-estar docente na perspectiva de professores de história*. O artigo analisou o mal-estar docente nos professores de História, delineando o contexto onde o mesmo é produzido, sua abrangência e possíveis encaminhamentos visando a sua minimização ou recondução dos processos de identificação docentes. Buscou compreender como esses profissionais têm significado as possibilidades de produção da docência e a produção do mal-estar. A investigação “[...] alicerçou-se no vácuo deixado pela ausência do Estado Educador que ao se configurar em Estado Avaliador impele a docência atual a buscar outros referencias que sustentem as novas formas de relacionamento com o conhecimento e com as comunidades” (NICHES, 2011, p.1). A partir das dimensões de análise verificou-se: “1) a potência transformadora da docência como sentido que conduziu e mantém esses sujeitos na profissão e 2) a flexibilidade e a abertura ao novo como referenciais de um novo parâmetro profissional necessário para que o mal-estar não assuma a totalidade da docência” (NICHES, 2011, p. 1).

No que tange ao GT09, a primeira e única publicação ocorreu em 2013. A pesquisa *Processo de trabalho das professoras de educação infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente*, de Vieira (2013), buscou compreender o cotidiano escolar e o significado social que as professoras da Educação Infantil atribuem ao seu ofício, visando identificar as demandas psicológicas e o controle sobre o processo de trabalho. Verificou-se que as docentes enfrentam,

diariamente, diversas pressões sem contarem com o suporte da formação adequada e apoio pedagógico e institucional. Isso reflete diretamente sobre a saúde das professoras, que apresentam sentimentos de desconcerto e de insatisfação frente às suas práticas educativas e as imagens de excelência que são formuladas sobre o significado de ser uma boa professora.

O GT13 também apresentou apenas um trabalho publicado no ano de 2012 e intitulado *O mal-estar no chão da escola fundamental* (MARTINS, 2012). O texto foi escrito em forma de ensaio e é baseado em estudos que o seu autor vem realizando sobre o tema do mal-estar na Escola de Educação Fundamental. Esses estudos problematizam as atuais condições dessa escola que vive um paradoxo: se, por um lado, a escola experimenta as melhores condições históricas, por outro, vive uma de suas mais significativas crises. O autor apresenta outra dualidade: ao mesmo tempo que há investimentos, a escola também é cada vez mais criticada. Dessa forma, segundo o autor, o chão da escola tem se transformado “numa arena de guerra cotidiana” (MARTINS, 2012, s/p) e o professor convertido em um “profissional polivalente, multiuso, multifuncional” (MARTINS, 2012, s/p). O mesmo é responsabilizado por tais demandas, o que resulta em seu adoecimento.

O estudo *Professor readaptado: o adoecimento nas relações de trabalho* (FACCI; URT, 2017), único trabalho publicado sobre a temática no GT20, apresentou os achados de uma pesquisa realizada com professores readaptados do estado do Paraná, acerca do trabalho e sua relação com o adoecimento e a constituição da personalidade. Na readaptação, o professor fica afastado da sala de aula e passa a desempenhar outras funções na escola, resultando muitas vezes em sofrimento. Os achados revelaram que os professores desenvolvem ações guiadas por motivos-estímulos, que a precarização do trabalho é um dos principais elementos geradores do adoecimento e que o preconceito e a desvalorização fazem parte do cotidiano dos professores. Atentou-se para o fato de que a Psicologia e a Educação devem propor ações que auxiliem no desenvolvimento das potencialidades dos docentes, trazendo de volta o sentido da atividade de ensino.

Foi possível observar, no levantamento na base de dados da ANPED sobre o Mal-estar docente, que houve uma maior variação da abordagem da temática em relação às publicações na base de dados da ANPAE. Apesar de dois trabalhos entre os cinco tratarem da educação infantil, os enfoques dados às pesquisas eram distintos. Uma das produções referentes à educação infantil apresentou uma perspectiva inovadora sobre a temática, relacionando “criança-problema” e o mal-estar do professor. A questão do “professor readaptado” também

pode ser considerada inovadora, visto que é um tópico pouco abordado nas pesquisas educacionais. Os outros três trabalhos, de maneira geral, analisaram um contexto específico, relacionando o mesmo com o mal-estar/adoecimento do professor.

Notamos que, de modo similar à tabela da ANPAE, as produções sobre as temáticas na ANPED também se apresentam de maneira tímida, havendo uma prevalência das produções referentes à Educação Integral (13 trabalhos). Por sua vez, as produções que se referem à temática do Mal-estar docente totalizaram 5 trabalhos.

Em relação à abordagem da temática por GTs, percebe-se que o GT13 - Educação Fundamental foi o que mais abordou temas referentes à Educação Integral. No que diz respeito ao Mal-estar docente, os GT08 - Formação de Professores foi o que apresentou o maior número de produções, duas no total. Entretanto, não foi encontrado nenhum trabalho no GT05- Estado e Política Educacional, o que reforça o achado na base de dados anterior, que indica que a análise de que o mal-estar docente não é uma temática articulada às discussões sobre políticas públicas e educacionais. Novamente, assim como sucedeu no levantamento da ANPAE, houve um número reduzido de produções sobre o mal-estar, o que é bastante preocupante, visto que essa é a realidade de muitos professores.

Finalmente, apresentamos os resultados dos trabalhos identificados na terceira base de dados onde o levantamento bibliográfico foi realizado, a Scielo. Na tabela 5, verificamos os achados para a temática da Educação Integral.

**Tabela 5: Resultados de trabalhos na base de dados da Scielo para temática Educação Integral.**

Ano	Educação Integral	Educação em Tempo Integral	Escola em Tempo Integral	Escola de Tempo Integral	Tempo Integral	Ampliação da Jornada Escolar/ Jornada Ampliada
2007	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0	0
2009	1	0	0	1	0	0
2010	1	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	2	0	0
2012	4	1	0	0	0	2
2013	3	0	0	0	0	0
2014	3	0	0	4	0	3
2015	6	2	0	1	1	1
2016	3	0	1	2	0	0
2017	5	2	1	2	1	2
<b>TOTAL</b>	26	5	2	12	2	8

Fonte: Organização própria, com base no levantamento bibliográfico realizado na base de dados da Scielo.

Foram encontrados 55 trabalhos na temática da Educação Integral, sendo que 47,27% deles referem-se ao descritor “Educação Integral”. Diferentes enfoques foram dados à educação integral, como: a história da educação integral no Brasil, análise de experiências desenvolvidas em diversas regiões, análise da concepção de educação integral do Programa Mais Educação, políticas públicas de educação integral, desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação, entre outros. Foram identificadas também resenhas críticas de trabalhos de grande relevância, além de uma entrevista com César Muñoz Jiménez, em que o autor trata da educação integral e a pedagogia da vida cotidiana.

No descritor “Educação em Tempo Integral”, que representa 9,09 % do montante dos trabalhos analisados, foram tratadas questões referentes ao financiamento, ao regime de colaboração, aos desafios e às possibilidades da Educação em tempo integral e a educação infantil em tempo integral.

Uma pequena porcentagem (3,63%) tratou do descritor “Escola em Tempo Integral”. Um estudo abordou as previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar no Ensino Fundamental, enquanto outro abordou a questão de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral e a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental. O primeiro trabalho com esse descritor apareceu somente em 2016, fator que demonstra que esse descritor não é prioridade entre os pesquisadores, aspecto reafirmado pela pequena quantidade de trabalhos encontrados.

O descritor “Escola de Tempo Integral”, que totaliza 21,81% dos trabalhos, foi o que apresentou a maior variação de temáticas, além disso. Verificaram-se temáticas que não são frequentemente analisadas nesse contexto, como a alimentação em escolas públicas de tempo integral, desenvolvido pela Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás em parceria com o Instituto de Matemática e Estatística da mesma universidade e pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Entre as temáticas consideradas inovadoras, consta também um trabalho que aborda a questão do aluno com deficiência visual e outro que trata da ludicidade na escola de tempo integral.

Apenas dois trabalhos foram identificados com descritor “Tempo Integral”, o que representa o total de 3,63% dos trabalhos. Uma pesquisa questionou o fato de a Educação Infantil ser de tempo integral ou ser educação integral e o outro versou sobre as aprendizagens

e tempo integral, analisando as aprendizagens evocadas pelos estudantes no tempo integral e sobre o que gostariam de aprender. Assim como ocorreu com o descritor “Escola em Tempo Integral”, os estudos referentes ao descritor “Tempo Integral” também tardaram a ser realizados, sendo o primeiro publicado na base Scielo apenas em 2015. Ademais, o número reduzido de publicações também foi recorrente com esse descritor.

O descritor “Ampliação da Jornada Escolar/ Jornada Ampliada” representa 14,54% das pesquisas analisadas. Entre os assuntos abordados, encontram-se o sentido e as implicações da ampliação do tempo, análise da produção científica sobre ampliação da jornada escolar e atividades artísticas, ampliação da jornada escolar no contexto do Brasil e da Europa, cultura digital na jornada ampliada e análise de propostas de ampliação da jornada escolar.

De modo geral, verificou-se mais uma vez a variedade de enfoques dados à temática e que alguns trabalhos abordaram perspectivas que podem ser consideradas inovadoras. Os descritores que mais apresentaram trabalhos foram “Educação Integral” e “Escola de tempo integral”. Por sua vez, uma quantidade mínima de trabalhos foi encontrada com os descritores “Escola em Tempo Integral” e “Tempo Integral”. Em relação aos anos de publicação, a primeira ocorreu em 2009 e, a partir daí, houve ao menos uma publicação sobre o tema em todos os anos. A frequência de publicação variou de descritor para descritor, mas de maneira geral pode-se dizer que a distribuição dos trabalhos no período analisado pode ser classificada como regular se observarmos o quantitativo, em especial a partir de 2014, uma regularidade e frequência podem ser observadas.

No que se refere à temática do Mal-estar docente, foi encontrado um total de 85 trabalhos, distribuídos na tabela 6.

**Tabela 6: Resultados de trabalhos na base de dados da Scielo para temática Mal-estar docente.**

Ano	Mal-estar/ Mal-estar Docente	Saúde Docente/ Saúde dos Professores/Saúde do Trabalhador	Adoecimento	<i>Burnout/ Síndrome de Burnout</i>
2000	0	0	0	0
2001	0	0	0	0
2002	0	0	0	2
2003	0	0	0	1
2004	0	1	0	2
2005	1	1	0	0
2006	2	2	0	4
2007	0	3	0	2
2008	0	1	0	0
2009	1	5	0	5
2010	0	1	0	4
2011	0	4	0	5
2012	1	1	0	6
2013	0	3	0	0
2014	0	5	0	3
2015	0	4	0	2
2016	1	2	0	1
2017	2	4	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	<b>40</b>

Fonte: Organização própria, com base no levantamento bibliográfico realizado na base de dados da Scielo.

O descritor “Mal-estar/ Mal-estar Docente” totaliza 9,41 % dos trabalhos, que se dividem entre pesquisas que buscam apresentar os fatores geradores do mal-estar nos professores e que buscam saber quais são as estratégias utilizadas pelos docentes para tentar minimizá-lo. Entre as temáticas discutidas, encontram-se o fortalecimento do ambiente educativo, a satisfação profissional e autoestima, a preservação e reconstrução da dignidade profissional, atividade curricular e pedagógica como fonte de tensões e dilemas profissionais, entre outras. Ainda, um dos artigos realizou uma revisão sobre as pesquisas referente à temática do mal-estar e a violência docente na América Latina.

O descritor “Saúde Docente/ Saúde dos Professores/Saúde do Trabalhador” representa 43,52% das pesquisas. Entre os principais aspectos abordados nas pesquisas, encontram-se a relação entre as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde dos professores, o sofrimento no trabalho docente, a qualidade de vida dos professores e os problemas vocais apresentados pelos docentes.

O descritor “*Burnout/ Síndrome de Burnout*” foi o que apresentou a maior quantidade de trabalhos, totalizando 47,05%. Em geral, os estudos evidenciaram a prevalência, as características e os fatores (sociodemográficos, laborais) associados à síndrome de *burnout*.

Trabalhos que faziam relação entre o *burnout* e a atuação dos professores na rede pública estadual e particular também compareceram com frequência mediana. Questões como a da síndrome de *burnout* nos professores de ensino especial, os instrumentos utilizados para a avaliação do *burnout*, estratégias de *coping* e o perfil docente dos professores que apresentam o *burnout* também foram abordadas.

Algumas pesquisas trouxeram temáticas inovadoras, como a relação entre a síndrome de *burnout* antes e após a alteração do Estatuto da Carreira Docente em Portugal, a percepção de professores de um internato de religiosas do Estado do México, o papel do docente reflexivo como estratégia de minimização do *burnout*, o Grupo Operativo como interventor na síndrome de *burnout* e a relação do *burnout* em professores com a aprendizagem dos alunos. Ainda, um estudo realizou uma revisão bibliográfica sobre a síndrome de *burnout*. O principal instrumento utilizado para avaliar o *burnout* nas pesquisas foi o *Maslach Burnout Inventory* (MBI)<sup>5</sup> desenvolvido por Maslach e Jackson.

De modo geral, percebemos que diferentemente das outras bases de dados, na base Scielo houve uma variedade de enfoques dada à temática do Mal-estar docente, indo além do aspecto dos fatores que o geram e as estratégias para a diminuição do mesmo, que costumam ser abordados com certa frequência. O descritor que apresentou o maior número de trabalhos foi “*Burnout/ Síndrome de Burnout*”, seguido do descritor “Saúde Docente/ Saúde dos Professores/Saúde do Trabalhador”. Por sua vez, o descritor “Mal-estar/ Mal-estar Docente” apresentou uma quantidade mínima de trabalhos e o descritor “Adoecimento” não apresentou nenhum trabalho.

A frequência de publicação variou de descritor para descritor. O descritor “Saúde Docente/ Saúde dos Professores/Saúde do Trabalhador”, por exemplo, apresentou ao menos uma publicação por ano, enquanto o descritor “Mal-estar/ Mal-estar Docente”, após a publicação de um ou dois trabalhos em um determinado ano, apresentou um intervalo de até três anos sem publicações. Foi possível perceber ainda que o mal-estar docente é uma temática de interesse em diversos países. Uma grande quantidade de pesquisas foi desenvolvida na Colômbia e em Portugal. Por sua vez, Espanha e Chile apresentaram uma quantidade mediana

---

<sup>5</sup> O MBI é um instrumento de avaliativo constituído de 22 itens acerca dos sentimentos relacionados ao trabalho, que analisa três dimensões distintas que constituem a Síndrome de *Burnout*: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional.

de trabalhos, enquanto França, Venezuela, México, Rússia, Uruguai e África do Sul apresentaram um trabalho cada um.

Entre os aspectos referentes ao periódico em que os estudos foram publicados, um especificamente nos chamou a atenção. A maior parte dos trabalhos sobre o mal-estar docente não foi publicado em periódicos da área da Educação, mas sim da área da Saúde e da Psicologia<sup>6</sup>, como demonstra a tabela 7.

---

<sup>6</sup>O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) considera a Psicologia como sendo parte das Ciências Humanas. Por sua vez, a Resolução nº 218/97 do Conselho Nacional de Saúde reconhece os psicólogos como profissionais da área da Saúde. O Conselho Federal de Psicologia afirma que a Psicologia integra ambas as áreas na formação e na carreira, estando inserida tanto nas Ciências Humanas quanto nas Ciências da Saúde. Desse modo, optamos por dividir os trabalhos encontrados nos periódicos entre a área da Psicologia e da Saúde.



**Tabela 7: Áreas dos periódicos que publicaram trabalhos sobre a temática Mal-estar docente.**

<b>Área de Educação</b>	
<b>Título do periódico</b>	<b>Total de artigos por periódico</b>
Educação & Sociedade	5
Educação e Pesquisa	3
Revista Portuguesa de Educação	1
Trabalho, Educação e Saúde	5
Revista INNOVAR (edição especial educação)	2
Revista Brasileira de Educação Especial	2
Cadernos de Pesquisa	1
Educação em Revista	2
Revista Brasileira de Educação	1
<b>Total</b>	<b>22</b>
<b>Área de Psicologia</b>	
Psicología em Estudo	3
Psicología Escolar e Educacional	7
Psico-USF	2
Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones	1
Psicologia USP	1
Jornal Brasileiro de Psiquiatria	1
Estudios Pedagógicos	2
Revista Colombiana de Psiquiatria	2
Psicologia & Sociedade	1
Análise Psicológica	3
Psicologia: Teoria e Pesquisa	1
Ciencias Psicológicas	1
Psychologia. Avances de la disciplina	1
Escritos da Psicología	1
<b>Total</b>	<b>27</b>
<b>Área de Saúde</b>	
Cadernos de Saúde Pública	5
Revista de Saúde Pública	2
Salud de los Trabajadores	1
Saúde e Sociedade	3
Revista Brasileira de Epidemiologia	4
Revista Brasileira de Saúde Ocupacional	1
Revista de Enfermagem Referência	1
Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia	1
Revista Universidad y Salud	1
Audiology - Communication Research	2
CoDAS Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia	2
Avances en Enfermería	1
Revista CEFAC	2
Revista de Salud Pública	1
Physis Revista de Saúde Coletiva	1
RBCDH	1
Salud Uninorte	1
SA Journal of Industrial Psychology	1
Ciencia & Trabajo	1
Cadernos Saúde Coletiva	1
<b>Total</b>	<b>33</b>
<b>Outras áreas</b>	
Produção Área	1
Hallazgos	1
Antropologia	1

**Fonte:** Organização própria, com base no levantamento bibliográfico realizado na base de dados da Scielo.

A área da saúde foi a que apresentou o maior número de trabalhos que versaram sobre a temática do Mal-estar docente, totalizando 38,82% dos trabalhos. Esses trabalhos compareceram principalmente no descritor “Saúde Docente/ Saúde dos Professores/Saúde do Trabalhador”, por sua vez, uma quantidade razoável de trabalhos tinha como descritor principal “*Burnout/ Síndrome de Burnout*”. Entre os assuntos tratados, encontram-se a prevalência de dor musculoesquelética, a obesidade em professores, as condições de trabalho e saúde dos professores e o *burnout* na prática pedagógica do docente. Entretanto, o distúrbio de voz prevaleceu entre as pesquisas, sendo abordado nas mais diversas vertentes, como a relação do distúrbio de voz e estresse no trabalho docente, o distúrbio de voz relacionado ao trabalho do professor e a legislação atual, situações de violência na escola e a voz do professor, entre outros. Sendo assim, percebe-se que é a área de fonoaudiologia, dentro da área da saúde, a que mais possui interesse em desenvolver pesquisas sobre o mal-estar docente.

A área de psicologia também apresentou uma grande quantidade de produções, representando 31,76% das pesquisas e compareceram na maioria das vezes no descritor “*Burnout/ Síndrome de Burnout*”. Entre as diversas temáticas dentro da área de psicologia, foi possível identificar: a construção de perfis psicográficos de professores, prevalência e características da síndrome de *burnout*, estresse ocupacional no ensino, *burnout* e problemas de saúde mental em docentes, perfis da síndrome de *burnout* entre professores e satisfação profissional e autoestima em professores.

Um aspecto nos chamou a atenção nas publicações da área de psicologia. Dentre os 21 trabalhos publicados, 8 deles possuem Mary Sandra Carlotto como autora ou coautora, sendo que há uma predominância de suas publicações no periódico *Psicologia em Estudo*, com 3 trabalhos publicados e *Psicologia Escolar e Educacional*, com 2 estudos. Todas as produções tratam da síndrome de *burnout*, visto que essa é a principal área de atuação da autora.

Supreendentemente, a área de educação foi a que menos apresentou produções sobre o Mal-estar docente, representando 25,88% do montante de trabalhos. As temáticas dos trabalhos versaram sobre os fatores desencadeantes do mal-estar, docência e exaustão emocional, o sofrimento no trabalho docente, condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde dos professores, saúde e qualidade de vida, atividade curricular e pedagógica dos professores como

fonte de tensões e dilemas profissionais, incidência de *burnout* em professores do ensino regular e especial, entre outras. Verifica-se que há uma variedade de aspectos abordados na área de educação, enquanto nas duas anteriores os assuntos possuem menos variações e são mais homogêneos, tendendo a pender para uma direção específica.

Ainda, a temática do Mal-estar docente compareceu em periódicos de outras áreas, como na área de engenharia de produção, com o trabalho intitulado *Síndrome de Burnout em professores da rede pública*. Essa publicação se deu no periódico *Produção*, sendo a publicação de um trabalho referente ao Mal-estar docente nesse periódico, no mínimo intrigante. A temática também foi objeto de interesse da *Revista Cuicuilco* da área de antropologia, que publicou o trabalho *El trabajo docente en los márgenes y sus efectos en la salud: Percepción de profesores de un internado de religiosas del Estado de México*. O periódico *Hallazgos*, por sua vez, possui publicações multidisciplinares e teve como uma de suas publicações o trabalho *El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas*. Finalmente, optamos por classificar a *Revista INNOVAR* na área de educação, pois os trabalhos referentes ao Mal-estar docente foram publicados em uma edição especial de educação da revista, entretanto, a mesma recebe trabalhos do campo das ciências administrativas, ou disciplinas dentro das ciências sociais.

Em síntese, os números encontrados referentes às duas temáticas na base Scielo diferenciaram-se das bases anteriores. Dessa vez, o número de produções referentes ao Mal-estar docente duplicou em relação à temática da Educação Integral. Tal alteração pode ser justificada pelo fato de que a base Scielo abrange um número maior de produções em comparação às outras bases de dados investigadas. Além disso, a base contempla diversos periódicos, coleções e áreas temáticas, o que possibilita uma busca mais ampla, resultando em um número maior de títulos. Por sua vez, as bases da ANPAE e da ANPED limitam-se a produções referentes à política e administração da Educação e a eixos temáticos, respectivamente.

Outra justificativa dá-se pelo fato de optarmos por não filtrar esses periódicos, tendo acesso a estudos das mais variadas áreas. A temática do Mal-estar docente abrange uma maior quantidade de áreas de estudo como a da saúde e a da psicologia; por sua vez, a Educação Integral é, na maioria das vezes, interesse da área de educação.

Verificamos ainda que diversos enfoques foram dados a ambas as temáticas e que alguns trabalhos abordaram assuntos pouco estudados. No que se refere à temática da Educação

Integral, o descritor “Educação Integral” foi o que apresentou a maior quantidade de trabalhos, enquanto o descritor “*Burnout/ Síndrome de Burnout*” foi o que mais apareceu nas pesquisas referentes ao mal-estar docente. Foi possível observar também que pesquisas sobre a temática são desenvolvidas em diversos países, como Colômbia e Portugal, que contribuíram consideravelmente com trabalhos sobre o Mal-estar docente.

Obtivemos um total de 190 textos distribuídos nas três bases de dados ao longo do período estipulado, sendo 31 produções da ANPAE, 19 da ANPED e 140 da Scielo. Dentre o total das produções, 96 trabalhos tratam da temática da Educação Integral, enquanto 94 trabalhos versam sobre a temática do Mal-estar docente. Desse modo, podemos dizer que há um equilíbrio no número de pesquisas sobre as duas temáticas. Entretanto, vale destacar o fato de que o levantamento bibliográfico da Educação Integral se deu a partir do ano de 2007, enquanto o do Mal-estar docente a partir dos anos 2000 (exceto na base da ANPAE, cujo site apresenta publicações a partir do ano de 2007).

O fato de o número de produções sobre a temática do Mal-estar docente comparecer quase que igualmente à temática da Educação Integral pode ser considerada intrigante, uma vez que as pesquisas sobre o mal-estar docente começaram a ganhar força a partir da década de 1980, quando debates sobre a insatisfação dos professores, suas condições de trabalho e afins eram cada vez mais comuns, enquanto as pesquisas sobre a Educação Integral se intensificaram a partir de 2007, após a implementação do PME.

Observa-se que a temática da Educação Integral, embora não seja recente no cenário educacional brasileiro, tem começado a chamar a atenção dos pesquisadores e as pesquisas vêm aumentando gradativamente. Inferimos que o crescimento do interesse de pesquisas acerca da Educação Integral seja principalmente devido ao investimento através de ordenamentos constitucionais legais e à implementação de políticas públicas educacionais, como a instituição do PME, em 2007, o que favoreceu o aumento do número de experiências relacionadas à educação (em tempo) integral, refletindo diretamente no aumento do número de pesquisas sobre a temática.

Constata-se ainda que as produções sobre a Educação Integral constituíram-se, na maior parte, por temáticas e tendências diversificadas, concepções variadas e diferentes abordagens teóricas. Ainda assim, após o levantamento bibliográfico nas três bases, foi possível perceber algumas constantes.

Há uma predominância de enfoques dados à temática da Educação Integral, que incluem: as concepções de educação integral em diferentes vertentes; os modelos de funcionamento, abordando a questão da organização dos tempos e espaços dos programas e escolas; os fundamentos políticos-pedagógicos, considerando a integração das atividades com os projetos políticos pedagógicos e propostas curriculares, possibilidades de aprendizagem e a melhoria da qualidade de educação e as experiências institucionais de educação (em tempo) integral, o que revela como a educação (em tempo) integral vem sendo implementada nas escolas brasileiras nos últimos onze anos. Por outro lado, poucos foram os trabalhos que abordaram os resultados e avaliação de impactos considerando as propostas e objetivos traçados pelos programas. Sabe-se da importância da avaliação de programas públicos como nos ensinam Costa e Castanhar (2003, p. 971):

O que se coloca, então, é a necessidade crucial e urgente de se obter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais. A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz.

Dessa forma, a ausência de trabalhos em termos de avaliação dos programas e propostas implantados pode ser considerada alarmante, especialmente se considerarmos os baixos resultados alcançados pelas crianças e jovens nos sistemas de avaliação educacional, a exemplo do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil.

Existem ainda outras lacunas nas pesquisas que se constituem como campos férteis de investigação, como a escuta dos alunos e as famílias visando compreender como os mesmos concebem a ampliação da jornada escolar; a inclusão das crianças e dos jovens com deficiência; a formação inicial e continuada para os professores para essa nova proposta de escola e a questão do Mal-estar docente nos professores que atuam nas escolas de tempo integral.

Quanto à distribuição de trabalhos segundo as instituições, observa-se a predominância da produção acadêmica nas regiões sudeste e sul, havendo destaque para as universidades do Rio de Janeiro (RJ), o que pode estar relacionado ao fato dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) terem como lócus de desenvolvimento da experiência de educação (em tempo) integral esse estado.

No que tange à concepção de educação integral, percebe-se que não há convergência entre os pesquisadores da temática. Além disso, muitas vezes, os autores parecem não ter a clareza da sua própria definição, já que, frequentemente, embora o autor informe um determinado conceito, apresenta equívocos em sua compreensão. Evidenciou-se, ainda, a ausência de articulação entre o tema, resumo e palavras-chave.

O volume de trabalhos identificado, o aumento gradual das produções no campo e a dimensão nacional das pesquisas reforçam que o tema da Educação Integral vem se consolidando nas pesquisas em educação e apontam para o aumento dessa produção para os próximos anos.

No que se refere à temática do Mal-estar docente, a base Scielo apresentou um número elevado de produções, 85 no total, enquanto a ANPAE e a ANPED apresentaram uma quantidade mínima, 4 e 5 trabalhos, respectivamente. As produções na base Scielo e da ANPAE compareceram com certa periodicidade, por sua vez, o intervalo de tempo entre as produções da ANPED é considerável.

Assim como sucedeu nas produções sobre a Educação Integral, as produções acerca do Mal-estar docente também se constituíram, em geral, por variadas temáticas e tendências. Entretanto, certos enfoques apresentam uma predominância nas pesquisas, a saber: compreender a relação entre condições de trabalho, qualidade de vida e mal-estar docente, verificar quais são as estratégias utilizadas pelos docentes para a tentativa de minimização do mal-estar, mensurar os níveis de saúde física e mental do professor, verificar os problemas vocais apresentados pelos docentes e examinar a prevalência, as características e os fatores associados à síndrome de *burnout*. As produções referentes ao mal-estar no professor universitário compareceram significativamente, entretanto, devido ao fato de o ensino superior não ser o foco desta pesquisa, não foram contabilizadas e analisadas no levantamento bibliográfico.

Observam-se, entretanto, algumas lacunas nas produções, como a ausência de trabalhos que abordem especificamente a questão do mal-estar docente, relacionando-o com as novas formas e tecnologias de ensino e comunicação, tais como o ensino a distância (EAD), ou como a utilização da tecnologia em sala de aula. Ainda, não foram observados trabalhos que abordassem os espaços de educação não formais. Percebeu-se também que a análise do Mal-estar docente, em geral, não é articulada às políticas educacionais, apesar de as mesmas

influenciarem diretamente o trabalho do professor e funcionarem como catalisadores da intensificação e precarização do trabalho docente.

No que tange à distribuição de trabalhos segundo as instituições, as regiões sudeste e sul foram as que mais contribuíram com produções sobre o Mal-estar docente, seguidas pela região nordeste. No estado de Minas Gerais, por exemplo, um número considerável de trabalhos foi identificado. Nesse estado, está localizado o *Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente* (GESTRADO), que contribui significativamente com a produção sobre o trabalho docente, sendo essa uma justificativa pela qual o estado apresenta diversas publicações. O grupo tem como coordenadora a professora Dalila Andrade Oliveira, que é uma grande referência para estudos e pesquisas com ênfase em políticas públicas em educação, gestão escolar e trabalho docente na América Latina.

Outra característica presente na temática do Mal-estar é a tendência de parcerias estabelecidas entre os pesquisadores de áreas, universidades e/ou regiões distintas do país. Em uma das produções, por exemplo, um dos autores vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Unesp do campus de Marília, enquanto as 3 coautoras fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Unesp do campus de Bauru. Desse modo, devido às parcerias estabelecidas, os trabalhos apresentam em geral um número elevado de coautores. Identificamos uma produção que apresentou 1 autor e 5 coautores, aspecto não muito comum nas pesquisas desenvolvidas na área de educação. Detectamos, ainda, algumas parcerias internacionais, entre Brasil e França, por exemplo.

Evidencia-se que grande parte dos estudos são descritivos, relatando as determinantes para o mal-estar docente e sinalizando a existência de sofrimento e adoecimento no trabalho docente. Consequentemente, as produções pouco avançam no desenvolvimento de mecanismos que impactem a saúde coletiva dos professores e gerem transformações concretas no contexto do trabalho docente. Torna-se necessário que as pesquisas avancem em uma agenda que aprimore as políticas públicas e práticas concretas sobre o tema. Considerando os estudos analisados, nota-se que no que tange à elaboração de estratégias de prevenção e promoção de saúde é a área de fonoaudiologia a que mais contribui, uma vez que as outras áreas priorizam a compreensão das condições de trabalho e outros aspectos relacionados à saúde no trabalho docente.

Ao analisar as produções sobre Educação Integral e sobre o Mal-estar docente, verificamos que aspectos referentes às condições de trabalho do professor, à precarização do trabalho docente e à formação de professores compõem em algumas produções referentes à Educação Integral. Entretanto, esses fatores não são articulados diretamente ao Mal-estar docente, restringem-se ao achado de que o trabalho docente encontra diversas limitações e desafios no processo de implementação e ampliação da oferta da educação integral em tempo integral, tanto do ponto de vista das condições de trabalho quanto do ponto de vista da formação limitada de muitos professores para lidar com a proposta. Desse modo, apesar de haver uma quantidade considerável de pesquisas referente ao mal-estar e ao trabalho docente, não identificamos nenhuma produção que tratasse do mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral, constituindo-se esse como um campo fértil para investigações.

Apesar das limitações da pesquisa bibliográfica, uma vez que método utilizado, os descritores e locais selecionados para a busca influenciam nos resultados, consideramos relevantes as informações obtidas neste mapeamento. Essa etapa da pesquisa nos possibilitou conhecer como o tema e as discussões da Educação Integral e do Mal-estar docente vêm se constituindo, bem como nos apropriar da forma como essas discussões têm se caracterizado ao longo do tempo, dos desafios, das tendências, das lacunas, das divergências e dos tensionamentos na produção acadêmica ao longo dos anos. Configurou-se ainda como uma etapa primordial, uma vez que nos permitiu o aprofundamento teórico-epistemológico e conhecimento das diferentes perspectivas de análise do objeto investigado, fazendo com que empreendêssemos de forma mais sistematizada nossas reflexões acerca do tema da pesquisa.

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou responder às seguintes questões gerais: *Se e de que forma o mal-estar docente comparece no trabalho dos professores em exercício nas escolas de tempo integral no município? Quais as tensões e os desafios no trabalho docente nesse contexto e se tais elementos caracterizam o mal-estar docente?*

A partir dessas perguntas, foi delineado como objetivo geral:

Analisar a implementação do Programa de Educação Integral Cidadescola no município de Presidente Prudente e verificar se há indícios do mal-estar docente no trabalho dos professores que atuam com a jornada ampliada.

Visando obter elementos que permitissem um maior aprofundamento a respeito do problema de pesquisa, os seguintes objetivos específicos foram definidos para a investigação:



- 1 Mapear o perfil dos professores em exercício e as condições do trabalho docente no programa de educação integral do município de Presidente Prudente.
- 2 Descrever e analisar os fatores que podem contribuir para o aparecimento ou agravamento de tensões e insatisfações entre os professores, por exemplo: físicos, organizacionais, infraestrutura escolar, currículo e formação.
- 3 Analisar as tensões e insatisfações vivenciadas pelos professores no local de trabalho e sua reação frente às mesmas.

Com a definição das questões gerais de pesquisa e dos objetivos que norteiam o trabalho de investigação, a dissertação foi organizada em seis seções, descritas conforme seguem.

Na *Introdução* (seção 1), apresenta-se um breve memorial para descrever a trajetória pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora, visto que o agrupamento dos caminhos percorridos e das experiências culminou no interesse de investigar sobre o tema desta pesquisa e no delineamento do problema da mesma. Posteriormente, apresenta-se uma contextualização do objeto investigado, acompanhada da delimitação do problema e dos objetivos da pesquisa por meio da apresentação dos resultados da pesquisa bibliográfica, que se configurou como uma etapa primordial para a investigação, uma vez que permitiu o aprofundamento teórico-epistemológico e o conhecimento das perspectivas de análise do objeto investigado.

A seção 2 *Educação (em tempo) integral: construção histórica e perspectivas contemporâneas* apresenta o percurso da educação integral no Brasil, enfatizando as principais experiências e propostas de escolas de tempo integral no cenário nacional. Em seguida, são analisados os marcos legais da educação integral e da ampliação da jornada escolar na esfera federal no país, a fim de compreender como a proposta de educação integral em tempo integral comparece nos documentos legais e normativos. Finalmente, são apresentadas as características e funcionamento do Programa de Educação Integral Cidadescola do município de Presidente Prudente.

Na seção 3, intitulada *Mal-estar e trabalho docente diante das mudanças sociais*, se discute as mudanças e a reestruturação do trabalho dos professores, aspectos que são frutos das reformas e das políticas educacionais neoliberais intensificadas na década de 1990, que agravaram a desvalorização e precarização do trabalho do professor. Define-se, ainda, à luz das principais referências do tema investigado, o fenômeno do “mal-estar docente”, evidenciando seus fatores desencadeantes, características e implicações para o trabalho dos professores.

A seção 4, *Delineamento metodológico*, detalha o caminho percorrido ao longo da investigação, clarificando as opções metodológicas norteadas por meio do enfoque do estudo qualitativo. Para tal, apresentaremos os três fundamentos metodológicos que embasaram a realização da pesquisa, a saber: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Posteriormente, apresentam-se o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, as ações das pesquisadoras e procedimentos para coleta de dados empíricos, bem como os instrumentos de coleta (questionário e entrevistas semiestruturadas) e os procedimentos empreendidos no tratamento, na tabulação e na análise do material.

Na seção 5, intitulada *Tensões no trabalho docente no programa de educação integral Cidadescola*, buscar-se-á analisar e discutir o mal-estar e o trabalho docente no contexto da escola de tempo integral no município de Presidente Prudente, evidenciando a configuração e as condições de trabalho dos professores que atuam no Programa Cidadescola, os desafios e conquistas vivenciados por eles, entre outros elementos que compõem a prática docente na realidade investigada, com o objetivo de responder o problema da pesquisa. Os resultados são embasados no diálogo entre as fontes teóricas, documentais e os dados empíricos coletados na pesquisa de campo que se constituíram no fio condutor da investigação.

Por fim, a seção 6 apresenta a conclusão do estudo a partir da retomada do problema de pesquisa, articulando-o com os apontamentos que emergiram da análise dos resultados da investigação. Ainda, aponta para a necessidade de continuidade de exploração da presente temática e possibilidades de pesquisas futuras.

## **2 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

*Nesta seção, apresentaremos o percurso da educação integral no Brasil, destacando as principais experiências e propostas de escolas de tempo integral no cenário nacional. Ainda, analisaremos como a proposta de educação integral em tempo integral comparece nos documentos legais e normativos referentes à educação integral à ampliação da jornada escolar na esfera federal no país. Finalmente, apresentaremos a caracterização e funcionamento do Programa de Educação Integral Cidadescola do município de Presidente Prudente.*

### 2.1 Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: breve revisão das principais experiências

Esta seção tem como objetivo apresentar, ainda que brevemente, a trajetória da educação integral no Brasil, enfatizando as principais experiências e propostas de escolas de tempo integral que se constituem de maior relevância na educação brasileira e que, apesar da descontinuidade, se estabeleceram como marcos históricos da educação integral no país.

O tema da educação integral vem logrando visibilidade na realidade educacional atualmente, especialmente na última década, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p. 84 apud GADOTTI, 2009, p. 20). Entretanto, o tema não teve suas origens na atualidade, visto que a defesa da educação integral se dá desde as décadas de 20 e 30 do século XX (CAVALIERE, 2010).

Martins (2009), ao discorrer sobre a pedagogia libertária e a educação integral, apresenta que o movimento operário buscava, através da educação, conscientizar os trabalhadores e seus filhos para realizar a revolução sociocultural. Os trabalhadores que aderiram à concepção anarquista lutaram por uma educação em que houvesse uma junção entre o trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico. Visavam à formação do homem em sua totalidade, pois somente dessa forma estariam preparados para enfrentar a dominação e a exploração.

Defendiam ainda que, para desencadear a transformação da consciência humana, era necessária a mudança de valores que se daria por meio da educação. Por acreditarem nessa estratégia política, foram considerados utópicos. A educação no movimento anarquista era concebida para além do espaço das instituições escolares, Calsavara e Moraes (2002) afirmam que a educação libertária dos anarquistas podia ser tanto educação formal, realizada na escola, por meio da sistematização do conhecimento através do currículo e de disciplinas, quanto educação informal, que abrangia todas as maneiras educativas presentes no cotidiano. A educação informal não fixava nem tempo nem local, e se dava também por meio da informação, debates e reflexões. Gallo (2002, p. 33) informa que a concepção de educação integral pelo pensamento anarquista está fundamentada em três princípios básicos: “a educação intelectual, a educação física (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral”.

A educação integral também teve um viés conservador, sendo representado pelo Movimento Integralista, que teve início na década de 1930. Na mesma década, foi fundada a Ação Integralista Brasileira (AIB), que reuniu diversos grupos nacionalistas e teve Plínio Salgado como fundador e líder (RINALDI; SILVA, 2017).

A concepção integralista carregava uma perspectiva educacional conservadora, defendendo uma instituição educativa alicerçada nos pilares da tríade Deus, Pátria, Família (COELHO, 2005). Defendiam ainda um ideal educativo que:

[...] se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual do homem cívico e do homem espiritual [...] Ao homem espiritual ensinava os deveres para com Deus, para consigo e para com o próximo; ao homem cívico os deveres com a pátria; ao homem intelectual dá-lhe escolas e cultura; ao homem físico oferece-lhe os meios adequados ao cuidado da saúde, à conservação da robustez, à higienização, à valorização nacional da força muscular [...]. (CAVALARI, 1999, p. 46 - 47)

Desse modo, a educação integral, para os integralistas, tinha como base a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, sendo esses fundamentos que podem ser caracterizados como político-conservadores (COELHO, 2004).

Outro movimento de grande repercussão na história da educação no Brasil foi o Movimento da Escola Nova, que teve início no final da década de 1920. Vinte e seis intelectuais do campo da educação brasileira participavam do movimento escolanovista, que defendia a construção de um país por meio do acesso à educação e por intermédio de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. Esses intelectuais lançaram, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros*

*da Educação Nova*, que visava, entre outros aspectos, novas bases pedagógicas para a política educacional da época, como destaca Cavaliere (2002, p. 252):

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”.

Ainda, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* via a educação como instrumento de reconstrução nacional e como direito de todos, sendo a base para uma sociedade igualitária e ética. Defendia ainda que a educação pública, obrigatória e laica deveria ser responsabilidade do Estado (ARANHA, 2006). Entre os principais expoentes dessa corrente no Brasil, está Anísio Teixeira, que, ao discorrer sobre a Escola Nova, explica que a esta é “sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazes, hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática cujo o soberano é o próprio cidadão” (TEIXEIRA, 1999, p. 63).

Os pensamentos de Teixeira foram fortemente influenciados por John Dewey, professor de Filosofia da Educação, com quem teve contato durante a sua formação na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América. Assim, ao se debruçar sobre a obra deste autor, pôde melhor compreender os temas que contribuía com os seus desejos educacionais e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira (CAVALIERE, 2010). Cavaliere (2010) pontua que o pensamento de Anísio Teixeira sobre a educação integral é pragmático e que reproduz as ideias de Dewey ao afirmar que a formação se dá pela ação e não pela transmissão de conteúdos.

Teixeira concretizou suas ideias em 1950, quando propôs e organizou em Salvador – Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, que teve suas instalações físicas concluídas em 1964. A Escola-Parque constituiu “uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral [...] que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural” (NUNES, 2010, p. 30). Em seu discurso, na inauguração da escola, Anísio Teixeira anuncia o que fora vislumbrado para a instituição:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Conforme Éboli (1983), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro possuía quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque, totalizando 11 prédios. Os alunos permaneciam quatro horas nas Escolas-Classe em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Em seguida, eram encaminhados para a Escola-Parque, onde permaneciam mais quatro horas, completando o tempo integral de educação com as atividades dos mais variados setores, sendo eles: setor de trabalho, setor de educação física e recreação, setor socializante, setor artístico, setor de extensão cultural e biblioteca.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha como objetivos gerais:

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; 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; Desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros (ÉBOLI, 1983, p.20).

Entretanto, Cavaliere (2010) aponta que, apesar da concepção de educação integral ancorada na extensão do tempo escolar estar presente na obra de Anísio Teixeira, o autor não fez o uso da expressão *educação integral*, talvez pelo fato de não a considerar suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os integralistas.

Uma educação integral na concepção de Anísio constituiria o mecanismo fundamental para as mudanças pelas quais o Brasil deveria passar para adentrar à modernidade. Dessa maneira, a escola deveria romper com o modo tradicional de trabalho, indo além da função de ensinar e da transmissão de ensino. Ela deveria contemplar a educação total do indivíduo, incluindo não apenas os conteúdos clássicos e científicos, mas também a preparação para o trabalho e cidadania, os valores éticos e morais, o ensino das artes e da cultura, de hábitos de

higiene e de disciplina. Ainda, era necessário que a escola adotasse uma prática pedagógica que considerasse as necessidades, os interesses, as habilidades e a realidade social de cada aluno.

O projeto liderado por Anísio Teixeira constituiu-se na primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de jornada ampliada visando à educação integral, sendo que outras experiências foram vivenciadas no Brasil ao longo da história da educação brasileira.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola, idealizados por Darcy Ribeiro e inspirados na experiência de Anísio Teixeira, e visavam uma escola integral em horário integral. Os CIEPs estavam entranhados ao projeto de ensino de Ribeiro, que visava à construção de uma nova educação, com a oferta de uma educação de qualidade que oferecesse uma formação integral necessária às transformações democráticas, éticas e sociais (VALENTINI; ZUCCHETTI, 2017).

Coelho (2009) destaca que os CIEPs caracterizavam-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira:

[...] semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem. (COELHO, 2009, p. 92)

Desse modo, enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar híbrido – escolas-classe e escolas-parque – para compor as atividades que constituíam sua concepção de formação integral, Darcy Ribeiro procurou, nos CIEPs, unificá-las no mesmo espaço, promovendo maior integração entre as atividades desenvolvidas pela escola (COELHO, 2009).

O projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemayer possuía refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, casas de alunos residentes, sala de estudo dirigido, gabinete médico-odontológico, além das salas de aula, constituindo assim o espaço físico para a educação integral que se pretendia oferecer às crianças das camadas populares (MIGNOT, 1989).

Os CIEPs visavam o atendimento à crescente demanda de alunos excluídos do espaço escolar, recolhendo-os das ruas e lhes oferecendo educação, cultura, lazer e alimentação. Desse modo, os CIEPs, priorizavam um tipo de aluno que necessitava de alimentação, entre outras condições mínimas para estar na sala de aula. Assim, a proposta de educação integral de Ribeiro articulava todos os âmbitos da constituição dos sujeitos, ofertando assistência e oportunidades

para o desenvolvimento integral dos mesmos (VALENTINI; ZUCCHETTI, 2017). Essa característica era criticada por muitos que viam nos CIEPs uma prática meramente assistencialista.

O projeto, no decorrer de sua trajetória, sofreu diversas modificações. No governo Fernando Collor, o mesmo assumiu um caráter mais assistencialista e teve seu nome alterado para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Durante o governo Itamar Franco, o projeto foi retomado e seu nome foi novamente modificado, sendo chamado de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). O projeto dos CIACs foi altamente criticado por muitos educadores que o viam como um projeto com interesses políticos e não com ênfase pedagógica. Em 1995, as construções de novos CIACs foram interrompidas, sendo que até aquele momento tinham sido construídas duzentas unidades (GADOTTI, 2009).

Atualmente, muitos CIEPs estão em funcionamento e alguns deles ainda possuem um regime de tempo integral. Entretanto, muitas foram as mudanças na condução da proposta pedagógica original, o que fez com que os mesmos fossem descaracterizados e perdessem sua identidade inicial. Cavaliere (2002) ressalta que, a despeito dos inúmeros reveses políticos pelos quais passaram os CIEPs, as escolas de tempo integral ainda sobrevivem a sucessivos governos cariocas.

Dentre as políticas educacionais brasileiras, cabe relatar as iniciativas do Estado de São Paulo, dentre elas, o Programa de Formação integral da Criança (PROFIC). O Programa foi um convênio mantido pelo governo do Estado em parceria com as prefeituras, em que verbas eram repassadas para as mesmas, visando ao atendimento de crianças para além do turno diário (LIMA, 1989 apud GADOTTI, 2009). Em 2002, foram implementados em São Paulo os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que exerceram diversas tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento em tempo integral à demanda educacional das classes populares. Esses caracterizavam-se como uma proposta intersetorial e consideravam que educação deve transcender a sala de aula e o espaço escolar (GADOTTI, 2009). Em 2006, foi criado, em São Paulo, o Programa Escola de Tempo Integral. O programa enfrentou, em seu início, uma séria crise com denúncias em diversos municípios e na capital, referente a falta de condições físicas e pedagógicas para o funcionamento em horário integral (CAVALIERE, 2007).

As experiências de programas de ampliação do tempo de escola ou de criação do tempo integral em escolas de educação básica são encontradas em diversas regiões do país. No Rio



Grande do Sul, foram criados 64 CIEPs na década de 1990 e 30 CAICs foram incorporados ao mesmo sistema, todos funcionando em horário integral. Entretanto, a proposta foi posteriormente desarticulada e, em 2004, houve uma nova tentativa da Secretaria Estadual de Educação e 23 escolas de horário integral foram implantadas (CAVALIERE, 2007).

Em 1992, deu-se início, em Curitiba, ao Programa dos Centros de Educação Integrada (CEIs), que atualmente ainda mantêm o funcionamento em tempo integral, atendendo às crianças de primeiro segmento da educação fundamental. O mesmo é composto de dois complexos: uma escola que já existia, onde ocorrem as aulas das disciplinas convencionais e uma construção posterior, onde são oferecidas atividades complementares, artísticas, recreativas e esportivas (CAVALIERE, 2007).

Em Santa Catarina, foi implantada a Escola Pública Integrada para o ensino fundamental da rede pública estadual, em 2005. Os alunos permanecem nessas escolas por um período de oito horas, onde disciplinas curriculares e atividades complementares são intercaladas (CAVALIERE, 2007).

Já em Minas Gerais, também em 2005, foi criado o Programa Aluno de Tempo Integral, desenvolvido por projetos encaminhados por instituições de ensino, como no contexto de outros programas voltados às crianças mais vulneráveis e desfavorecidas, com baixo rendimento escolar. Em Belo Horizonte, é desenvolvido o Programa Educação em Tempo Integral, no âmbito da Escola Plural, que objetiva aumentar o tempo da jornada escolar, usando espaços na cidade em parceria com as universidades. O Programa tem como característica principal a intersetorialidade entre órgãos públicos, sociedade civil e empresas (CAVALIERE, 2007).

Diante do exposto, o objetivo desta seção foi apresentar a trajetória da educação integral, destacando as principais experiências de escolas de tempo integral no país. Entretanto, vale ressaltar que há outras experiências em nível estadual e municipal como aponta Cavaliere (2007). Em Manaus, por exemplo, funcionam duas escolas de ensino médio em tempo integral. Há também escolas estaduais de ensino fundamental em tempo integral em Palmas e Salvador. Entre as propostas municipais, a autora destaca as de Americana (SP), Araruama (RJ) e Recife (PE), Cascavel (PR), Pato Branco (PR) e Apucarana (PR).

A revisão histórica das principais experiências de educação integral no Brasil demonstra a crença dos defensores da escola de tempo integral nas suas possibilidades de melhoria da qualidade da educação. Por outro lado, como foi possível observar, a maior parte das

experiências não sobreviveram à queda de um administrador ou a troca de comando em um governo.

Nesse contexto, torna-se necessário que a escola de tempo integral deixe de ser uma experiência e torne-se uma política de estado permanente. Entretanto, não basta apenas discutir a educação integral e a ampliação da jornada, é preciso verificar a qualidade da educação que tem sido oferecida aos alunos, as condições de trabalho, de financiamento, entre tantos outros aspectos, uma vez que mais da mesma escola que tem fracassado não trará os avanços desejados para uma educação de qualidade.

## 2.2 Marcos legais da educação integral e da ampliação da jornada escolar na esfera federal no Brasil<sup>7</sup>

Esta seção pretende apresentar as principais legislações referentes à educação integral e à ampliação da jornada escolar no Brasil e analisar como é definida, caracterizada e proposta a educação integral em tempo integral no cenário nacional, considerando a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional dos sistemas de ensino.

O conceito de política pública pode ser considerado ambíguo, como destaca Rua (2013, p. 3), pois é “impreciso, admite muitas definições e algumas polêmicas. Essas divergências revelam discussões teóricas inconclusas, com autores importantes defendendo pontos, na maioria das vezes, irreconciliáveis”. A autora concebe a política pública como “[...] o conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 2013, p. 5). Ainda, de acordo com a autora, na maioria das vezes, a política pública implica mais do que uma decisão e demanda diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.

Entretanto, apesar das inúmeras definições, será aqui adotado o conceito apresentado por Santos (2012, p. 5), que define as políticas públicas como: “[...] ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela”. O autor

---

<sup>7</sup> Esta seção foi adaptada e apresentada em formato de comunicação oral no *I Congresso Internacional de Pesquisas e Práticas em Educação* (CONIPPE) com o título: *Marcos legais da ampliação da jornada escolar na esfera federal no Brasil e na Argentina*, sendo publicada nos anais do evento (Disponível em: [http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/anais\\_completo.asp#%20C218](http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/anais_completo.asp#%20C218)).

afirma ainda que toda política pública possui uma intencionalidade e, para compreendê-la, é necessário considerar a identidade de seus formuladores e o contexto político, social, econômico e histórico em que foram elaboradas. Compreende-se, assim, a política pública como o Estado em ação, em que o mesmo estabelece e restabelece cursos e opta por determinadas ações e questões em detrimento de outras.

Há diferentes tipos de políticas públicas, entretanto, nas sociedades capitalistas, cujos valores do Estado de Bem-estar social vingaram em todo ou em parte, foram desenvolvidas políticas de cunho social, visando à correção dos efeitos do capitalismo. A política social, segundo Abranches (1998), é praticada na maioria dos países industrializados e busca, principalmente:

[...] compensar o mal-estar, os custos sociais, os efeitos perversos, derivados de ações indispensáveis à acumulação, de outras políticas governamentais e do próprio processo que, ao induzir mudanças, pode colocar certos grupos em situação de dependência. (ABRANCHES, 1998, p. 14)

Höfling (2001) insere a política social no interior de um tipo particular de Estado, vista como uma forma de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada concepção social. Segundo a autora, as políticas sociais:

[...] se referem as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nesse contexto, sendo a política educacional um tipo de política social, conforme Santos (2012), a política educacional corresponde a:

[...] toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade. (SANTOS, 2012, p. 3)

Desse modo, a política educacional está direcionada para a proposição de medidas que visam à formação do indivíduo enquanto cidadão. Saviani (2007, p. 1) acrescenta que a política

educacional “[...] diz respeito, pois, à medida que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se devem imprimir à educação no país”.

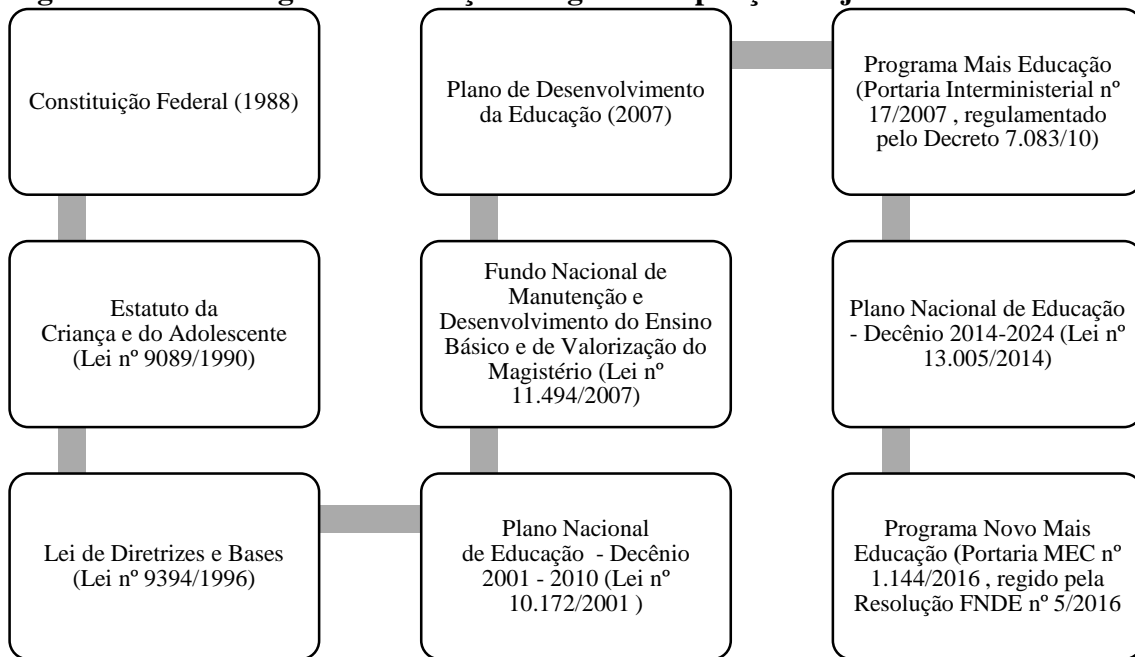
Nesse sentido, compreendendo a educação integral em tempo integral como uma política educacional voltada à educação básica, Parente (2016) destaca que:

[...] a formulação e a implementação de uma política de educação integral em tempo integral no âmbito dos sistemas de ensino materializam o interesse do Estado em atuar nessa área. A ação do Estado e, portanto, as políticas públicas são permeadas de determinantes ao mesmo tempo em que também podem determinar e/ou condicionar outras ações do próprio Estado (PARENTE, 2016, p. 265).

Segundo Silva (2017, p. 3), “Na história da educação brasileira, o tema da educação integral em tempo integral encontra-se presente de modo recorrente, embora seja utilizado a partir de matrizes ideológicas diferentes e às vezes antagônicas”. Mais recentemente, a ampliação progressiva do tempo integral nas escolas e o direito à educação integral têm constado na agenda de políticas públicas educacionais nacionais, estaduais e municipais. A concepção de educação integral como política pública para educação nacional começa a se caracterizar, do ponto de vista legal, a partir do disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). A partir de então, outras legislações passaram não só a reafirmar a concepção de educação integral, mas também a traçar metas e estratégias para que a mesma fosse concretizada, sendo a ampliação da jornada escolar um dos meios encontrados para viabilizar esse propósito. O aumento da carga horária escolar vem sendo pauta de crescente debate desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, que destaca a ampliação progressiva da jornada escolar.

Desde a última década do Século XX, houve um avanço significativo de discussões sobre a educação em tempo integral, tanto na legislação referente à ampliação da jornada escolar, quanto nas experiências que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas brasileiras (CAVALIERE, 2007). A figura 1 apresenta os principais marcos legais, a partir da CF/88, no que tange à educação integral e à ampliação da jornada escolar no Brasil.

**Figura 1: Marcos legais da educação integral e ampliação da jornada escolar no Brasil.**



**Fonte:** Organização própria.

Nota-se, conforme disposto na CF/88, que a educação pública foi regulamentada como um direito social subjetivo. Responsabilizam-se o Estado e a família por garanti-lo: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). É possível notar, nesse artigo, elementos indicadores de uma formação integral corresponsabilizada entre família, sociedade e Estado, apesar de não haver uma referência direta aos termos “educação integral” e “educação em tempo integral”.

Ela ainda especifica a competência legislativa, ou seja, trata dos princípios a serem considerados no ensino por meio da igualdade de condições para o acesso à educação visando à permanência do aluno na escola pública, com padrão de qualidade (Art. 206, incisos I, IV e VII). Dos princípios do ensino elencados no artigo 206, o que mais se aproxima com a temática da educação integral é o apresentado no inciso I que visa à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206). Isso se dá por que o atendimento dos alunos em tempo integral pode vir a minimizar a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, promovendo o reconhecimento das necessidades de cada um desses sujeitos. Ainda, no que se refere aos princípios do artigo 206, é citada a gestão democrática do ensino público no inciso

VI, o que também dialoga diretamente com a educação integral, uma vez que se faz necessário que a escola desenvolva um ambiente propício à participação de todos os seus segmentos, estabelecendo “um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar. Ou seja, é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas” (CAVALIERE, 2002, p. 267).

O artigo 227 é o que mais responde ao conceito de educação integral, uma vez que coloca a criança e o jovem como foco central de todas as preocupações constitucionais, determinando que seus direitos e interesses sejam observados prioritariamente antes de qualquer outro interesse ou preocupação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Percebe-se que no trecho acima é apresentada novamente, entre outros aspectos, a questão da vulnerabilidade. Para Faria (2010 apud MENEZES, 2012), diversas são as discussões que apresentam a proteção social como um dos pilares da educação integral. De acordo com a autora:

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da Educação Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania (FARIA, 2010 apud MENEZES, 2012, p. 140).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), um marco legal no que diz respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, também coloca em evidência a educação como um direito social que visa ao pleno desenvolvimento, ao preparo para o exercício da cidadania, bem como a qualificação para o trabalho, mediante a garantia do acesso e da permanência desses indivíduos nas instituições escolares.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1990, Art. 53).

O estatuto também traz o conceito de educação integral no artigo 59, quando afirma que os municípios, estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer (BRASIL, 1990).

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, pautada na CF/88, tem como objetivo consolidar e dar efetividade à oferta da educação por meio de seus dispositivos regulamentadores. Trata dos princípios educacionais, do direito à educação e do dever em assegurá-la, da organização e do regime de colaboração dos entes da federação em torno dos sistemas de ensino, das especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação etc. Caracteriza-se pela autonomia oferecida aos sistemas de ensino, por seu papel diretivo e descentralizador para a educação deste país.

A LDBEN foi o primeiro marco legal a introduzir a perspectiva de ampliação do tempo escolar na legislação educacional brasileira, embora faça referência apenas ao ensino fundamental. E, mesmo que a referida lei não apresente as justificativas e os objetivos para a ampliação do tempo de permanência na escola, tampouco faça menção à criação de uma legislação específica e um financiamento próprio para tal propósito, a LDBEN, ao apresentar a ampliação progressiva do tempo escolar, instigou o debate sobre a ampliação da jornada escolar no país.

O tema da educação em tempo integral foi timidamente abordado na LDBEN/96. Em seu artigo 34, apresenta a progressiva implantação do ensino em tempo integral: “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, Art. 34). O parágrafo 2º desse artigo apresenta que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 34). O artigo 87 das disposições transitórias, ao instituir a Década da Educação, traz no parágrafo 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, Art. 87). Atenta-se para o fato de que a expressão utilizada é “tempo integral” e de que a expressão “educação integral” não é mencionada nenhuma vez na LDBEN/96 (ASSIS, 2016).

Algumas questões referentes aos artigos e parágrafos da LDBEN supracitados merecem destaque. O uso do advérbio “progressivamente” no artigo 34 demonstra uma imprecisão na concretização desse ponto. O mesmo acontece com a utilização da expressão “a critério dos sistemas de ensino”, o que resulta na não apresentação do fator do tempo de execução do comando legal, ou seja, não está claro até quando essa lei deve ser cumprida, uma vez que está a critério do sistema de ensino. Na mesma direção, temos a expressão “serão conjugados todos os esforços”, presente no artigo 87, parágrafo 5º, que demonstra a falta de clareza e a generalidade dessa afirmação.

Pode-se afirmar que apesar dos aspectos supracitados, existe uma busca para a efetivação de uma educação integral no que tange ao Ensino Fundamental no Brasil, mas isso não infere que ela esteja consolidada nos demais níveis de ensino. Assis (2016) traz essa indicação ao discutir sobre o tempo integral na LDBEN/96. A autora aponta que, quanto à Educação Infantil, há a previsão no artigo 31, inciso III, de instituições de jornada integral. Tal fator não impede a realização de turnos parciais, regulamentada pelo mesmo artigo e inciso.

Assis (2016) explica que devido a uma demanda da sociedade, a grande maioria das creches funciona em tempo integral, não porque esse seria o tempo necessário para o desenvolvimento da criança, mas sim porque os responsáveis pela mesma necessitam de um local para deixá-la enquanto trabalham. Para o ensino médio, há uma previsão da sua articulação com a Educação Profissional Técnica de Nível médio, sendo a formação oferecida de forma integral ou concomitante, o que demanda a ampliação da jornada.

De acordo com a autora, esses arranjos formativos justificariam a inexistência de um artigo que determine o tempo integral para esses níveis da maneira que ocorre com o Ensino Fundamental, sendo essa uma situação bastante comum na legislação brasileira, uma vez que “a mesma norma que dá um determinado comando, também é responsável por emitir outro comando conflitante ou flexibilizante deste” (ASSIS, 2016, p. 20).

Posteriormente, o tempo integral foi abordado na Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010. O PNE avançou para além do texto da LDBEN, pois apresentou a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. No que tange ao ensino fundamental, determinou a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias (BRASIL, 2001, p. 62). Em relação à educação infantil, o documento destacou:



Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. *Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.* Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (BRASIL, 2001, p. 44, grifo nosso).

Observa-se que, no PNE 2001-2010, a prioridade era garantir atendimento em tempo integral na educação infantil às crianças pertencentes a famílias de mais baixa renda, cujos pais trabalhavam fora de casa. Ainda, na perspectiva do PNE “[...] o turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (BRASIL, 2001, p. 57). Desse modo, a educação em tempo integral era vista como uma alternativa para a minimização das disparidades sociais e expansão das oportunidades de aprendizagem.

Todavia, nenhuma das legislações previamente apresentadas definiu claramente o que seria um ensino em tempo integral. Apesar de essa lacuna não ser algo positivo no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral, a mesma estimulou a discussão sobre educação integral e tempo integral conforme Menezes (2012, p. 140):

[...] a lei, ao não definir, estimulou a discussão entre os profissionais da educação sobre as contribuições, desafios e impactos do tempo integral no processo de formação dos alunos, além de fortalecer o debate sobre a relação entre educação integral e tempo integral, construindo assim, entre outros, subsídios a serem incorporados nas normatizações que se sucederam.

Dessa forma, Menezes (2012) ressalta que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) constituiu-se como “divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral” (MENEZES, 2012, p.141), uma vez que avançou em relação às leis anteriores.

O FUNDEB, aprovado em 2006 e regulamentado em 2007 por meio do Decreto 6253/2007, tem como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, incluindo, pela primeira vez, recursos para as matrículas em tempo integral.

Considerando a distribuição dos recursos do FUNDEB, fez-se necessário definir o conceito de educação em tempo integral, estabelecendo um limite mínimo de tempo associado à jornada escolar, a fim de que os governos municipais e estaduais pudessem receber os recursos referentes às matrículas em tempo integral. Dessa forma, o Decreto 6253/2007 regulamentou a Lei nº 11.494 de 2007 e definiu a educação básica em tempo integral como sendo a “[...] jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, art. 4º).

Também no ano de 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual imbrica ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando à construção de uma “visão sistêmica da educação” (BRASIL, 2007, p. 9). Juntamente com o PDE, o Governo Federal lançou, por meio do Decreto Lei nº 6094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que teve como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). É possível verificar, no Art. 2º desse Plano, diretrizes voltadas para a educação integral e/ou para ampliação do tempo na escola:

- IV combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- VII ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- XXIV integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- XXV fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- XXVI transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007, Art. 2º).

Menezes (2008), ao analisar as diretrizes apresentadas, considera alguns aspectos referentes a elas. O primeiro refere-se à relação da ampliação do tempo, cuja responsabilidade

é transferida à escola (inciso VII), ressaltando o seu papel central nos processos pedagógicos que visem às relações de ensino-aprendizagem. O segundo volta-se para o conceito de educação integral, que objetiva a formação integral do indivíduo em seus aspectos multidimensionais, valorizando e demandando sua formação ética, cultural, artística, física e cognitiva (incisos VIII, XXVI). O terceiro aspecto a ser considerado refere-se ao fato da associação da educação integral à perspectiva da integração e da intersetorialidade (incisos XXIV, XXVI e XXVII), por meio da qual os estudantes têm acesso a novas possibilidades de aprendizagens (intra ou extraescolares) e que a escola, por si só, não apresenta condições de oferecer, sendo, dessa forma, necessária a realização de parcerias. Essas parcerias são necessárias, pois a limitação da ampliação da jornada exclusivamente ao espaço físico intraescolar pode vir a dificultar o acesso dos estudantes a oportunidades de convivência com outros ambientes socioculturais enriquecedores.

Dessa forma, é possível notar que é um desafio, desde longa data, garantir às crianças e aos adolescentes uma formação escolar que seja produtora de cidadania. A proposta de educação de tempo integral apresenta-se como uma possibilidade para que esse e outros objetivos sejam alcançados. Nesse cenário, o Ministério da Educação criou, em 2007, o Programa Mais Educação (PME), uma das ações previstas PDE, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado em 2010, pelo Decreto 7.083/10. Esse foi considerado uma política educacional de indução de uma educação integral nas escolas brasileiras. Mais especificamente, a proposta tinha como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, Art. 1º).

O PME congregava ações conjuntas com outros Ministérios, a saber: o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. A proposta tratava-se do esforço para a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira.

As escolas públicas de ensino fundamental estaduais e municipais podiam aderir ao Programa e passar a ofertar uma jornada escolar de no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao projeto pedagógico das escolas. Para tanto, propunha a organização do Programa em macrocampos, a saber: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

A estratégia proporcionava a ampliação de tempo, espaços e oportunidades educacionais, baseando-se no pressuposto da formação integral, sendo expressa pela conexão das aprendizagens da sala de aula, as vivências em oficinas de diversas áreas, os saberes comunitários que adentram a escola por meio de diferentes parcerias, a oferta de alimentação entre os turnos (VALENTINI; ZUCCHETTI, 2017).

O Mais Educação atribuía à escola as mais diversas finalidades, as quais abrangiam:

a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar; contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimular as práticas corporais, educacionais e de lazer; promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades e; prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados com vistas à operacionalização da portaria que implementa o programa” (BRASIL, 2007, Art. 2º).

Considerando as finalidades supracitadas, Silva (2016) aponta que o teor do documento designava para a escola pública a dupla função de educar e proteger os estudantes, além de alterar significativamente a organização da educação escolar pública. Nesse cenário, é preciso considerar o trabalho docente que é diretamente afetado.

O trabalho docente é abordado no artigo 2º do Decreto nº 7.083/2010, que se refere aos princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação. Destaca-se aqui o seguinte princípio: “a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a *formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral*” (BRASIL, 2010, Art. 2º, inciso VII, grifo nosso).

Percebe-se, nesse princípio, a valorização da formação para os profissionais que atuam no campo da educação integral, entretanto não há detalhes de como essa formação dar-se-á. A construção da escola de tempo integral impõe a necessidade de se pensar na formação e no trabalho dos docentes nas escolas de tempo integral. Silva e Rosa (2016, p. 128) ressaltam que:

A educação integral na escola de tempo integral implica na necessidade de mais formação e de mais professores, tanto para o trabalho com o currículo formal (que se amplia) quanto para o trabalho com os novos conhecimentos e atividades que vão se integrando ao currículo escolar.

O artigo 3º, que trata dos objetivos do Programa, aborda indiretamente o trabalho docente ao fazer a seguinte menção: “favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades” (BRASIL, 2010, Art. 3º, inciso III). Cabe destacar que a má relação entre o professor e o aluno e o descaso da família dos alunos (sendo a família parte da comunidade) são fatores que contribuem para o mal-estar docente (KASPER; RINALDI, 2017).

A Portaria Interministerial nº 17/2007, que institui o Mais Educação, faz a seguinte menção sobre o trabalho docente no artigo 7º, que trata das obrigações dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: “Capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa” (BRASIL, 2007, art. 7º, inciso III). Por sua vez, o artigo 8º indica: “*colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa*” (BRASIL, 2007, art. 8º, inciso IV, grifo nosso). Percebe-se que a formação docente é considerada, entretanto, mais uma vez, não há clareza em como a mesma será realizada. Nesse último, talvez não houve detalhamento, pois o artigo 8º refere-se às obrigações dos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao PME, e quiçá a intenção foi deixá-los optar pelo modo que oferecerão a formação aos professores.

Devido ao amplo debate que se instalou e às diversas experiências que foram se desenvolvendo no território brasileiro, apontava-se cada vez mais para a necessidade de uma política pública para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Nesse sentido, a temática ganhou destaque no atual PNE, correspondente ao decênio 2014-2024, conforme a Lei 13.005/14. O mesmo apresentou avanços em relação ao anterior, uma vez que estabeleceu uma meta específica para a educação integral (meta 6) que visa: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos(as) da educação básica”

(BRASIL, 2014, p. 59). Nesse PNE, a educação em tempo integral é uma meta para toda a educação básica, sem a distinção de percentuais de cumprimento por etapas ou priorização de um segmento em relação ao outro.

Nove são as estratégias utilizadas para que a meta supracitada seja atingida, e o trabalho docente é abordado na primeira (6.1), que promete:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, *com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola*; (BRASIL, 2014, p. 60, grifo nosso).

A “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” abordada pela estratégia 6.1, representa em ganho significativo para a carreira docente. Entretanto, apesar de o governo compreender que a questão do tempo não é apenas importante para os alunos, mas também para os professores, essa política deixa de ser prioridade, ou seja, é secundarizada por conta do uso do termo *progressiva*. Vale destacar que a valorização profissional e a formação docente podem ser identificadas em outras metas (metas 15, 16, 17 e 18) direta ou indiretamente, entretanto no que tange à formação inicial e continuada de professores especificamente para as escolas de tempo integral, nada fora mencionado.

A questão da vulnerabilidade social também comparece nesse PNE, mais especificamente na estratégia 6.2: “Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014, p. 60). Dessa forma, enquanto o PNE 2001-2010 priorizava o atendimento em tempo integral na educação infantil às crianças pertencentes a famílias de mais baixa renda e cujos pais trabalham fora de casa, o atual PNE não especifica a educação infantil tampouco menciona o aspecto dos pais trabalharem fora de casa, entretanto mantém o fator do baixo poder aquisitivo.

No ano de 2016, o Brasil teve uma grave crise política, que culminou com o impeachment da presidenta eleita, Dilma Rousseff, aprovado pelo senado federal no dia 31 de

agosto<sup>8</sup> daquele ano. Após o ocorrido, Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu o cargo da Presidência da República, de 01 de setembro de 2016 a 31 de dezembro de 2018, período no qual aprofundou a desestabilização e a incerteza da continuidade das políticas públicas educacionais e programas, incluindo o PME. De modo que, em 2016, o PME foi interrompido, sendo retomado no final do mesmo ano com nova roupagem, recebendo a nomenclatura de Programa Novo Mais Educação (PNME).

Instituído pela Portaria n. 1.144 de 2016, o novo programa pertence à Secretaria de Educação Básica (SEB) e objetiva “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (...)” (BRASIL, 2016, Art. 1º). A execução do programa se dá por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, através do apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação.

O Programa prevê a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno nas escolas públicas brasileiras. Caso a escola opte por cinco horas de atividades, a mesma terá duas atividades de Acompanhamento Pedagógico (uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática), com duas horas e meia de duração cada uma. Caso a escola faça a opção de quinze horas de atividades, duas atividades serão de Acompanhamento Pedagógico (uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática), com quatro horas de duração cada; e outras três atividades (atividades complementares do campo: artes, cultura, esporte e lazer) serão realizadas nas sete horas restantes.

Pode-se afirmar que as atividades complementares são secundarizadas, considerando que, caso a escola opte por desenvolver o programa ampliando o tempo escolar de modo a totalizar as cinco horas semanais, será ofertado somente o Acompanhamento Pedagógico, constituído por atividades de Português e Matemática, nos levando a concluir que a finalidade formativa do PNME não se direciona para uma formação multidimensional, mas para uma formação escolar que possibilite melhores resultados em avaliações externas. Além disso, cabe indagar se as atividades complementares também não possuem caráter pedagógico voltado para Português e Matemática.

---

<sup>8</sup> No período de 12 de maio a 31 de agosto de 2016 a presidenta foi afastada e o então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu interinamente o cargo de Presidente da República.

No que tange aos sujeitos responsáveis pela implementação do Programa, o caderno de orientações pedagógicas apresenta os atores responsáveis pela execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação do PNME e acrescenta que esses atores devem constituir uma rede colaborativa. O coordenador, indicado pelas secretarias estadual, municipal e distrital no momento da adesão no Plano de Ações Articuladas (PAR) é o responsável por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução (BRASIL, 2017).

O articulador é designado pela escola e deve ser um professor, coordenador pedagógico ou exercer cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, deve ainda estar em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola. O articulador é o responsável por coordenar, executar e monitorar o Programa na escola (BRASIL, 2017).

Os mediadores de aprendizagem realizam o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e em Matemática. Os mesmos devem trabalhar conjuntamente com o articulador de forma que as atividades, metodologias e conteúdos relacionem-se com o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes no turno regular. Eles devem ainda trabalhar de forma articulada com os professores de Matemática e Língua Portuguesa. As atividades desempenhadas pelos mediadores de aprendizagem são consideradas de natureza voluntária (BRASIL, 2017).

Os facilitadores são os responsáveis pelas atividades complementares no campo da cultura e artes, esporte e lazer. Eles devem planejar e executar as atividades escolhidas considerando as necessidades e habilidades dos estudantes e os objetivos do programa, principalmente no que tange à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Caso a escola opte por cinco horas de atividades, o facilitador não atuará na Unidade Escolar, uma vez que esta contará apenas com cinco horas de Acompanhamento Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática. As atividades desenvolvidas pelos facilitadores também são de natureza voluntária (BRASIL, 2017).

Devido às diversas alterações que a proposta inicial sofreu, talvez possamos afirmar que estamos diante de um reducionismo e descaracterização de um Programa que sequer alcançou o ápice do que fora inicialmente proposto. No quadro 1, é possível verificar algumas das alterações no que tange à substituição do PME pelo PNME.



**Quadro 1: Sistematização dos principais aspectos do Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação.**

	<b>Programa Mais Educação</b>	<b>Programa Novo Mais Educação</b>
<b>O que é?</b>	O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, é um estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas em diversos macrocampos.	O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, constitui-se como uma estratégia do Ministério da Educação que amplia a jornada escolar de crianças e adolescentes do ensino fundamental para uma carga horária complementar de cinco ou quinze horas semanais.
<b>Objetivo</b>	“Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”. (BRASIL, 2007, Art. 1º).	“Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2016, Art. 1º).
<b>Trabalho docente</b>	“Capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa” (BRASIL, 2007, art. 7º, inciso III).  “Colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa” (BRASIL, 2007, art. 8º, inciso IV)	“Colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC” (BRASIL, 2016, Art. 6º, inciso III).
<b>Financiamento</b>	“Destinar, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, observando o disposto no art. 23 da Lei nº 11.947/2009, recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio e capital, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e registrados no censo escolar do ano de 2011, selecionadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), de acordo com os critérios estabelecidos para a execução dos Programas Mais Educação e Escola Aberta em 2012, e ratificadas pelas prefeituras municipais e secretarias distrital e estaduais de educação, a fim de assegurar que as referidas escolas realizem atividades de educação integral, de forma	“Ficam destinados recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental regular conforme o censo escolar do ano anterior ao da adesão ao Programa, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias - UEX, a fim de contribuir para que as referidas escolas realizem atividades complementares com foco no acompanhamento pedagógico por 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais por período de 8 (oito) meses do ano letivo” (BRASIL, 2016, Art. 1º).

	a compor jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias, e funcionem nos finais de semana” (BRASIL, 2012, Art. 1º).	
--	--	--

**Fonte:** Organização própria.

Embora o PME e o PNME apresentem a ampliação da jornada escolar, a concepção de educação que trazem é divergente. O PME traz em seu objetivo a formação integral dos estudantes, o que não ocorre com o PNME, que visa alcançar resultados quantitativos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Tal aspecto volta-se para uma direção contrária do que era proposto pelo PME, que ressalta que, em algumas vezes, o foco em apenas algumas disciplinas resulta na hiperescolarização:

[...] é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados (BRASIL, 2009, p. 36).

Os componentes curriculares das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são colocados em posição hierarquicamente superior às outras aprendizagens que constituem a integralidade dos sujeitos. Tal fator nos leva a perceber grande retrocesso na atual proposta e que os reais aspectos e ideais formativos da educação integral não estão sendo considerados. Nessa direção, Cavalieri (2007, p. 1020) aponta que “[...] caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação”.

No que se refere ao trabalho docente, o PME contempla um maior número de considerações sobre o tema em relação ao PNME. Nota-se ainda que, em ambos os programas, o trabalho docente aparece diretamente vinculado à capacitação do professor, entretanto em nenhum dos casos há detalhes de como a capacitação dar-se-á. A Portaria nº 1.144/ 2016 faz menção similar à Portaria Interministerial nº 17/2007, que instituiu o PME ao atribuir a seguinte competência aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Programa: “colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC” (BRASIL, 2016, art. 5º, inciso III). Por sua vez, o caderno de orientações pedagógicas do PNME traz um item específico que trata da formação dos sujeitos do programa, trabalho esse atribuído ao articulador local do Novo Mais Educação,

que deve assumir a tarefa de formar continuamente os mediadores da aprendizagem e os facilitadores.

É desejável que o articulador chame a atenção dos mediadores da aprendizagem e dos facilitadores para os objetivos e as finalidades do Programa, planejando em conjunto com eles as atividades e promovendo a permanente avaliação dessas atividades. Os voluntários precisam saber o que se espera deles na execução do Programa (BRASIL, 2017, s/p).

O documento aponta ainda a necessidade de encontros formais entre os professores de Matemática e de Língua Portuguesa e os professores dos anos iniciais com os mediadores da aprendizagem que estão incumbidos de realizar o acompanhamento pedagógico. Destaca também a importância dos encontros entre outros professores das escolas com os facilitadores que atuam em atividades de esporte, lazer, arte e cultura.

A proposta de formação, segundo o caderno de orientações pedagógicas do PNME, é direcionada pela prática refletida, em que teorias e práticas estão diretamente relacionadas, resultando na eficácia do processo de aprendizagem.

A proposta de formação considera que é na prática refletida, ou seja, na ação-reflexão-ação, na qual não se separam as teorias e as práticas vividas no cotidiano de cada escola, que é possível, efetivamente, ter êxito nos processos de aprendizagem. Particularmente, na alfabetização e no letramento em Língua Portuguesa, bem como na aprendizagem matemática (BRASIL, 2017, s/p).

Percebe-se no excerto acima que mais uma vez o ensino de Língua Portuguesa de e Matemática é frisado, mesmo quando o assunto tratado é a formação de professores. Isso reforça novamente o caráter de valorização das políticas de avaliação do Programa.

A formação deverá ainda buscar, de acordo com o documento, “a reflexão crítica dos mediadores sobre as aprendizagens, nas relações com os estudantes e nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural” (BRASIL, 2017, s/p), sendo a sistematicidade e a crítica à perspectiva de formação delineada para o Programa.

Assim, leva-se os coordenadores e os mediadores à análise da problemática de seu cotidiano para então saber agir sobre ela, sem deter-se apenas a resoluções de problemas imediatos, ampliando os horizontes de reflexão, de modo a abranger a função de escola e de educação no âmbito da sociedade. Isso diz respeito às potencialidades da reflexão como ponto de partida para que se reconstruam seus questionamentos e intervenções pedagógicas (BRASIL, 2017, s/p).

Apesar de o conceito de formação crítica fazer parte do documento PNME, há de se indagar se a formação crítica que eles visam para os professores não está sendo retirada dos alunos, uma vez que faz parte da educação integral e, como discutindo anteriormente, o Programa agora apresenta aspectos referentes à melhora da aprendizagem em disciplinas específicas, desvalorizando outros conhecimentos e privilegiando uma tradicional forma instrucionista.

No que tange aos recursos financeiros, o documento orientador do PNME prevê que os valores destinados às escolas participantes variem para mais, ou para menos, dependendo do quantitativo de horas adotado pela unidade escolar para a ampliação da jornada, isto é, se cinco ou quinze horas (BRASIL, 2016). As atividades de acompanhamento pedagógico receberão verba quase 50% superiores em relação às atividades complementares. Mais uma vez nos deparamos com a hierarquidade das atividades pedagógicas em relação às atividades complementares. Além disso, a realidade da escola pública é desconsiderada, uma vez que para realização de muitas das atividades complementares são necessários espaços apropriados, material de consumo e investimento nos profissionais, refletindo diretamente no custeio.

Diante do exposto, é possível perceber que há demanda e necessidade premente pelo desenvolvimento de uma Educação Integral no país, pois a extensão do tempo de permanência do estudante por meio da ampliação da jornada escolar não se converteu numa proposta de educação integral. Um marco no que se refere à política de indução integral nas escolas públicas brasileiras foi o Programa Mais Educação. Esse foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, que dá ênfase à leitura, escrita e cálculo, e desvaloriza as outras áreas do conhecimento, trazendo dessa forma “mais do mesmo”.

O atual Programa reforça ainda a perspectiva de valorização das políticas de avaliação de sistemas públicos de educação, conferindo importância e relevância aos exames de proficiência. Dessa forma, o Programa Novo Mais Educação arrebatou dos alunos das escolas públicas o direito à educação integral, criando uma perspectiva de ampliação da jornada escolar para complementar os estudos de componentes curriculares do ensino regular, ou seja, sem a preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, desmontando assim aquilo que levou anos para ser construído.

Devido às diversas alterações que a proposta inicial sofreu, podemos afirmar que estamos diante de um retrocesso no campo da política educacional, reducionismo, descaracterização e descontinuidade de propostas alicerçadas em contextos políticos, que minimizam ou até mesmo desconsideram as políticas sociais.

### 2.3 Caracterização e funcionamento do Programa de Educação Integral Cidadescola do município de Presidente Prudente<sup>9</sup>

O Plano Nacional de Educação 2014–2024 dispõe em seu artigo 8º da obrigatoriedade de elaboração dos planos de educação ou sua adequação pelos Estados, Distrito Federal e Municípios no prazo de 1 ano contado a partir da publicação da referida lei:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei. [...] (BRASIL, 2014, art. 8º).

Em Presidente Prudente, cidade localizada na região oeste do Estado de São Paulo, a 580km da capital paulista, o Plano Municipal de Educação, ao adequar-se ao PNE, visa em sua meta 6: “Manter o atendimento em educação de tempo integral, em, no mínimo 67, 5% (sessenta e sete e meio por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 26% (vinte e seis por cento) dos alunos (as) da Educação Básica” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, s/p).

Autônomo para decidir sobre os rumos da educação, o município de Presidente Prudente aderiu à proposta de educação integral com o Programa de Educação Integral Cidadescola<sup>10</sup> por meio do Decreto nº 21.142/2010, que visa fomentar a educação integral de crianças da Rede Municipal de Ensino e tem como objetivos:

[...] desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares,

---

<sup>9</sup> Esta seção foi adaptada e submetida ao *XXVI Colóquio da AFIRSE Portugal*, onde foi apresentada em formato de comunicação oral e, posteriormente, o trabalho completo será publicado em um livro de atas em formato digital do evento. Ainda, alguns fragmentos da seção constam no artigo “O trabalho docente no contexto das políticas de educação em tempo integral” submetido à *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*.

<sup>10</sup> Também conhecido como “Programa Cidadescola”.

ampliando a oferta de saberes, atividades socioeducativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, art. 1º).

Entretanto, vale destacar que o Programa Cidadescola não foi a primeira experiência de educação integral do município. A primeira remonta ao ano de 1990, quando a Lei Orgânica do município estabeleceu que “O Sistema de Ensino Municipal assegurará a criação e a manutenção de Centros de Educação Municipal com programas de Educação Infantil em tempo integral” (PRESIDENTE PRUDENTE, 1990, art. 214).

Ainda no ano de 1990, o Decreto Municipal nº 7.358 criou o Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), junto a então Secretaria de Educação, Turismo e Lazer. O CIEM visava atender a Educação Infantil em período integral, com crianças de quatro a seis anos de idade; a Educação Suplementar I, atribuída às crianças de sete a quatorze anos das escolas estaduais de primeiro grau, no contraturno, no qual atividades de educação física, teatro, artes, dança, enriquecimento curricular, música vocal e instrumental e oficinas escolares eram oferecidas; a Educação Suplementar II, que objetivava a alfabetização de jovens e adultos e o Programa de Resgate Cultural, destinado à comunidade em geral, com atividades culturais, sociais e recreativas solicitadas, oferecidas principalmente nos finais de semana, feriados e períodos de férias (DEÁK, 2000).

Foram construídos um total de sete CIEMs entre os anos de 1990 e 1992 e, por meio do Decreto nº 7.567/1991, a Prefeitura aprovou o Regimento do Centro. Em 1995, o CIEM foi encampado pelo Projeto 2.000, derivado da união entre o então Projeto Esperança (Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social) e a Educação Suplementar I dos CIEMs, destinado às crianças carentes de alguns bairros periféricos da cidade de Presidente Prudente. O Projeto 2.000 permaneceu na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) até 1996, sendo transferido em 1997 para a Secretaria da Assistência Social devido ao seu caráter assistencial e socioeducativo (DEAK, 2000).

Após a experiência dos CIEMs, a implantação da educação em tempo integral em Presidente Prudente foi retomada com prioridade para aquelas escolas em localidades mais carentes, com o Programa de Educação Integrada Cidadescola. A princípio, o Programa foi implementado em nove escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente em agosto de 2010. Foi necessária a ampliação e/ou reforma dos espaços escolares para que as atividades do Cidadescola pudessem ser desenvolvidas.

Em 2011, o Programa ampliou o atendimento para mais uma escola, totalizando 10 unidades. Em 2015, o município universalizou a oferta do tempo integral nas 31 escolas de anos iniciais do ensino fundamental da rede. Entretanto, em 2017, uma das escolas deixou de oferecer o ensino fundamental, e o Programa passou a ser desenvolvido em 30 escolas. Atualmente, as atividades do Programa de Educação Integral Cidadescola estão sendo ofertadas para 2 mil alunos do 2º ao 5º ano de 30 escolas da rede municipal.

Os alunos atendidos pelo Programa Cidadescola permanecem em média 8 horas por dia na escola, onde são oferecidas, no contraturno escolar, oficinas desenvolvidas tanto nas escolas, quanto em outros espaços socioculturais da cidade. O Programa não possui caráter obrigatório para os alunos, desse modo, não são todos os que participam do Cidadescola, nem mesmo todos os professores das unidades escolares que atuam nessa proposta.

O Programa recebeu esse nome devido ao fato de sua proposta considerar que os espaços públicos da cidade também educam e por trabalhar de maneira conjunta com setores sociais para o desenvolvimento das atividades educativas. A ampliação dos territórios educativos é uma das principais características do Cidadescola, uma vez que muitas oficinas acontecem fora das escolas, sendo realizadas em espaços da cidade, como: clubes, praças, espaços comunitários, museus etc. O Programa conta também com o núcleo “José Carlos Pimenta”, onde está instalada a equipe gestora e são desenvolvidas algumas oficinas, como a de música, que inclui aulas de violino, violão, flauta, percussão, entre outras. Quando as oficinas ocorrem fora das escolas, as turmas de alunos são transportadas de ônibus até o local.

Outra característica do Programa Cidadescola é a intersetorialidade, visto que as atividades são realizadas através da articulação de ações intersetoriais entre as Secretarias e órgãos do município, incluindo os campos da Educação, Cultura, Turismo, Esporte, Lazer, Meio Ambiente, Saúde, Assuntos Viários, entre outros. A intersetorialidade constitui-se como uma “nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas, que possibilite a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais a fim de produzir efeitos mais significativos” na solução dos problemas (COMERLATTO; COLLISELLI; KLEBA; MATIELLO; RENK, 2007, p. 268).

Ainda, a ação intersetorial é efetivada por meio das ações coletivas, que envolvem a articulação de diferentes setores sociais, que resulta na possibilidade da produção de novos conhecimentos, na integração entre os diferentes segmentos sociais e na construção de redes intersetoriais. As redes visam à estruturação da intersetorialidade em suas ações coletivas e

reúnem uma diversidade de interlocutores e parceiros que tem como objetivo em comum instituir de modo público as garantias para a proteção e o desenvolvimento social (COMERLATTO; COLLISELLI; KLEBA; MATIELLO; RENK, 2007).

As oficinas eram, inicialmente, organizadas por coordenadores responsáveis por eixos que definiam os seus conteúdos e realizavam formações com osicineiros<sup>11</sup>. As oficinas pautavam-se nos indicadores e macrocampos estabelecidos pelo Programa Mais Educação. Entretanto, atualmente, essa organização se dá por meio do diretor do programa, do Coordenador Pedagógico da SEDUC e dos gestores das escolas.

Todo início de ano, a direção e a coordenação das escolas se reúnem com a gestão do programa para estruturar a proposta nas unidades escolares. Em cada escola, são realizadas 5 atividades distintas na semana (Português, Matemática e 3 de livre escolha). Entre as atividades de livre escolha ofertadas, encontram-se: natação, música, dança, judô, karatê, hora do conto, cultivo de hortas, práticas circenses, grafite, handebol, basquete, entre outras.

As oficinas obrigatórias de Português e Matemática são ofertadas por professores da rede municipal com carga horária de trabalho suplementar. Em cada escola há um professor responsável pela organização das atividades do contraturno escolar. Inicialmente, este recebeu o nome de “Professor Comunitário”, entretanto, a partir de 2016, o nome foi alterado para “Professor Articulador”. O Professor Articulador deve coordenar as ações das escolas e, posteriormente, avaliá-las, repassando os resultados à equipe gestora do programa (OLIVEIRA, 2019).

As oficinas são ministradas por diferentes profissionais, os quais possuem uma contratação e fonte de pagamento distintas. Algumas são ministradas por professores da rede municipal que possuem carga suplementar<sup>12</sup>, enquanto outras estão a cargo de funcionários públicos em desvio de função<sup>13</sup>, como, por exemplo, serviços gerais, sendo, nesses casos, a prefeitura o órgão responsável pelos pagamentos. Há também o pagamento pró-labore dos profissionais contratados como voluntários,<sup>14</sup> os chamados oficineiros, pelo próprio Programa

---

<sup>11</sup> São profissionais que ocupam o papel de docentes no desenvolvimento de oficinas diversas no Programa Cidadescola, sem necessariamente ter a formação em nível superior em curso de licenciatura (RINALDI; RINALDI, 2018).

<sup>12</sup> A carga suplementar é de no máximo 75 horas mensais, sendo o valor recebido proporcional ao salário bruto. Tendo em vista que o professor tem uma carga de 165 horas mensais no ensino regular, o mesmo recebe no mês, em média, até 45% a mais com a carga suplementar.

<sup>13</sup> O salário é equivalente ao da sua função oficial no município e alguns profissionais recebem gratificações em forma de horas-extras.

<sup>14</sup> Os voluntários (oficineiros) recebem mensalmente a quantia de R\$ 80,00 por turma.



ou pelas escolas, e outros contratados<sup>15</sup> por empresas que participam de processo de licitação e realizam parcerias com o Programa (OLIVEIRA, 2019). As escolas também contam com o auxílio dos estudantes de graduação que exercem a função de estagiários, recebendo um salário mínimo.

No que se refere ao trabalho docente, o decreto n° 21.142/2010 indica em seu artigo 7° que caberá ao município de Presidente Prudente “colaborar com a *qualificação e a capacitação de docentes*, técnicos, gestores e outros profissionais em parceria com os Ministérios do Governo Federal e Secretarias Estaduais que integram o Programa” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, art. 7°, inciso V, grifo nosso). O decreto atribui ao comitê gestor<sup>16</sup> no artigo 9° função de “estabelecer ações voltadas às parcerias com Instituições Formadoras para a *qualificação dos profissionais do Programa*” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, Art. 9°, inciso III, grifo nosso). Ainda segundo o decreto, a equipe de funcionários designada para o Programa “será recrutada preferencialmente dentre os profissionais qualificados para a demanda de atividades, agentes públicos municipais e de instituições formadoras” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, Art. 9, §1°). Atenta-se para o uso do advérbio *preferencialmente*, que demonstra imprecisão na efetivação desse ponto e a sua secundarização. Entretanto, apesar das limitações, o Programa Cidadescola considera a formação de professores, além de estimular a prática positiva da relação universidade-escola.

O Plano Municipal, por sua vez, faz a mesma menção que o PNE 2014-2024, ao indicar que a jornada de professores em uma única escola será ampliada progressivamente (BRASIL, 2014; PRESIDENTE PRUDENTE, 2015). No entanto, há um avanço no Plano municipal de Presidente Prudente na estratégia 6.9, que prevê:

[...] garantir, no primeiro ano de vigência deste Plano Municipal de Educação (PME), a criação de um comitê municipal para estabelecer discussões sobre os rumos da educação integral no município de Presidente Prudente, *com a participação do corpo docente*, dos conselhos municipais, representantes do poder público, Promotoria da Infância, Conselhos de Escolas e técnicos envolvidos na efetivação dessa proposta, que deverá ser avaliada e replanejada anualmente (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, s/p, grifo nosso).

<sup>15</sup> A empresa prestadora de serviço é a responsável pelo pagamento e o valor recebido.

<sup>16</sup> O Programa Cidadescola é gerenciado por um Comitê Gestor que tem como função coordenar a implementação do Programa. O mesmo é constituído de três comissões, a saber: I - comissão Intersetorial; II - comissão de Planejamento; III - comissão de Execução.

Pode-se perceber nessa estratégia a valorização dos docentes, no sentido de que os mesmos farão parte do comitê que discutirá as direções da educação integral no município. O fato de os professores serem consultados e ouvidos representa um aspecto positivo na política educacional.

No que tange ao financiamento, anteriormente o município de Presidente Prudente contava com os recursos encaminhados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para financiamento do Programa Mais Educação, os quais eram utilizados para a aquisição e a manutenção de equipamentos, para a compra de *kits* e de outros materiais vinculados aos macrocampos/oficinas do PME e no pagamento de pró-labore aos oficinairos.

Entretanto, tais recursos só viabilizavam parcialmente a implementação do Programa e para que ele se mantivesse, a Prefeitura disponibilizava para a SEDUC recursos orçamentários adicionais, além dos recursos do PDDE e do FUNDEB, considerando que esses não eram suficientes para cobrir os gastos com o Cidadescola (BRASIL, 2015). Esses recursos adicionais eram gastos na aquisição de equipamentos e de materiais para as oficinas e em manutenção de equipamentos, além disso, custeavam as reformas dos espaços escolares e de outros espaços educativos, a alimentação, os traslados das crianças para as atividades que ocorrem fora da escola, entre outros.

Após o impeachment em 2016 e diante das mudanças ocorridas a âmbito nacional, as atividades passaram a ser financiadas pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) e adotaram novas diretrizes, fazendo com que o município adequasse a sua proposta de tempo integral. Entre as mudanças ocorridas, encontra-se a oferta das oficinas. Inicialmente, cada escola oferecia, aproximadamente, oito oficinas na semana, entretanto, em 2017, essa oferta se limitou a, no máximo, seis oficinas semanais, uma vez que, diariamente, os alunos deveriam participar da oficina “Orientação de Estudo e Leitura” (OEL), onde conteúdos referentes à Língua Portuguesa e Matemática são trabalhados, tendo a alfabetização como foco (OLIVEIRA, 2019).

Contudo, devido à adoção de alguns critérios para que as escolas participassem do PNME, e conseqüentemente recebessem as verbas, a prefeitura de Presidente Prudente passou a não receber mais as verbas vindas do Governo Federal para custear o programa Cidadescola. Os critérios estipulados foram:

- I – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;
- II – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e
- III – escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2016, art. 2º).

Desse modo, a prefeitura do município responsabilizou-se pelo financiamento integral do Programa Cidadescola, o que possibilitou que o programa se desenvolva de acordo com seus próprios princípios e ideais da educação integral, sem a intervenção do governo federal e obrigatoriedade do MEC.

As escolas possuem agora uma nova opção de espaço educativo e novas possibilidades de ofertas de oficinas, pois, em 2018, o Cidadescola aderiu ao programa *Inova Kids*, parceria entre as secretarias municipais de Educação, Tecnologia e a Fundação Inova Prudente, proporcionando uma variedade de oficinas, como a de robótica, química, informática, realidade virtual e gastronomia. Em 2019, as crianças passaram a realizar atividades também nas instalações do Centro Cultural Matarazzo e Museu e Arquivo Histórico em uma parceria entre a as secretarias municipais de Educação e de Cultura, as atividades desenvolvidas estão ligadas às artes e incluem oficinas como: cinema, música, origami, literatura, reciclados etc. Ainda, os alunos passaram a participar da oficina de beisebol, atividade que ocorre por meio de parceria entre a secretaria municipal de educação e a ACAE (Associação Cultural, Agrícola e Esportiva).

Outras ações externas estão sendo desenvolvidas atualmente no Sesi (Serviço Social da Indústria), Cidade da Criança, Praças da Juventude, AABB (Associação Atlética Banco do Brasil), Tênis Clube de Presidente Prudente, Prudenco (Companhia Prudentina de Desenvolvimento) e Unoeste (Universidade do Oeste Paulista). Adicionalmente, existem parceiros que atuam dentro das escolas, como o Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), o Instituto Edespp (Instituto de Excelência Desportiva de Presidente Prudente), a Unimed (Confederação Nacional das Cooperativas Médicas) e o Talento Olímpico<sup>17</sup>.

Os achados de Oliveira (2019) mostram que, no município de Presidente Prudente, o Programa Cidadescola é marcado por três períodos que se distinguem em termos de objetivos,

---

<sup>17</sup> Informação retirada do site do Governo do município de Presidente Prudente. Disponível em [http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=43489&fbclid=IwAR0S9jGJ7\\_WoWTGFQdb oXOH\\_mZF1pwpnyOgie38jdu-jwKEJY5fnk0gMVVU](http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=43489&fbclid=IwAR0S9jGJ7_WoWTGFQdb oXOH_mZF1pwpnyOgie38jdu-jwKEJY5fnk0gMVVU). Acesso em: 25 mar. 2019.

estrutura e características: de 2010 a 2016; 2017; e a partir de 2018. Até 2016, o Programa apresentou resultados positivos. Esses resultados foram percebidos nas situações cotidianas e, principalmente, nas mudanças de comportamentos dos alunos. Os alunos de tempo integral, por exemplo, passaram a faltar às aulas com menos frequência e muitas crianças consideradas “hiperativas” aprenderam a tocar instrumentos, entre eles, violão e flauta. Entretanto, com as mudanças ocorridas em 2017, o Programa foi negativamente afetado, uma vez que grande parte do tempo das oficinas foi destinado ao ensino de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, que pode ser compreendido também como reforço escolar para crianças em situação de defasagem de aprendizagem. Por sua vez, no ano de 2018, o Programa resgatou os princípios e as diretrizes do período de quando foi implementado, todavia sua implementação ainda é de difícil análise.

O fato de o Programa Cidadescola ter sido instituído por meio de um Decreto representa um avanço em termos de seu fortalecimento como política pública educacional. Entretanto, apesar dos avanços, o Programa ainda não se configura como uma política pública de Educação local consistente e estável. O Programa Cidadescola não é oferecido a todos os alunos e não está explicitamente mencionado no Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente, em que consta apenas que o atendimento em educação de tempo integral deve ser mantido em, no mínimo, 67,5% das escolas públicas municipais (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, s/p). Ainda, o Programa não está expressamente previsto na Lei Orgânica do município. Desse modo, é necessário estar atento para o risco da “descontinuidade” de tal experiência, aspecto que vem há tempos marcando a história das políticas públicas educacionais, tanto no município quanto no cenário brasileiro.

### 3 MAL-ESTAR E TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS MUDANÇAS SOCIAIS

*Discutiremos nesta seção como as reformas e políticas educacionais, influenciadas pelas políticas neoliberais, reconfiguraram o trabalho docente e acentuaram a sua desvalorização e precarização. Abordaremos também o fenômeno do “mal-estar docente”, buscando discutir sua definição, fatores desencadeantes, características e implicações para o trabalho docente.*

#### 3.1 As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente

A ação de ensinar está estreitamente vinculada à história do homem e sua reprodução como espécie. Ao longo da história, o sujeito responsável pelo ato sistemático de ensinar assumiu diferentes denominações: mestre, professor, ensinante ou docente (RODRÍGUEZ, 2008). Estudos demonstram que a profissão docente é antiga e que data o início da organização dos homens em sociedade, sociedade essa que começou a sentir a necessidade de organizar, preservar e transmitir o conhecimento produzido às futuras gerações (SÁ; NETO, 2016).

Entre os gregos e os romanos, diversas são as obras que testemunham a ação de ensinar. Entretanto, na sociedade grega, a figura do mestre não era respeitada, e esse recebia salários miseráveis, apesar de que alguns professores de alto nível, como os *grammatistes*<sup>18</sup>, pudessem vir a enriquecer com esse trabalho. Há inclusive documentos que informam sobre maus tratos sofridos pelos professores. Na sociedade romana, por sua vez, o ofício de mestre surgiu como um trabalho servil; onde nem sempre os mestres possuíam o devido reconhecimento. Em Roma, também há registros de maus tratos para com os professores (RODRÍGUEZ, 2008).

O ato de ensinar ganhou visibilidade entre os padres da Igreja, que destacavam a necessidade de imitar a Cristo e seguir seus ensinamentos. Desse modo, a figura do professor adquiriu relevância, uma vez que ele era responsável por transmitir os valores de uma sociedade com base nos valores do Evangelho. Nesse contexto, o ato de ensinar não se tratava de um mero trabalho ou ofício, mas sim de uma vocação, em que o mestre devia assumir sua missão como

---

<sup>18</sup> A educação na antiga Atenas consistia em três etapas, sendo a "Grammata" (as letras) a primeira delas. Os professores desse nível eram chamados de "grammatistes", que tinham como função alfabetizar os alunos, ensinando-os as regras gramaticais, a ler, a escrever e os elementos básicos da Matemática.

um apostolado. Rodríguez (2008, p. 48) afirma que a identidade profissional docente “[...] estava próxima a um protótipo de ‘homem quase santo’, ou seja, um modelo ideal de professor”.

Porém, com a Modernidade, iniciou-se um processo de teorização e elaboração de um novo modelo de atuação dos professores, baseado em técnicas de trabalho específicas para serem aplicadas na sala de aula. A partir da configuração dos sistemas educativos no século XIX, foram desenvolvidas as conjunturas necessárias para estruturar a tarefa de ensinar e foram elaborados diferentes modelos de formação docente formal. O professor, por sua vez, passou a receber um contrato para ensinar, ou seja, seu trabalho era remunerado, exigindo, assim, formação específica para seu desempenho (RODRÍGUEZ, 2008).

No entanto, foi apenas na metade do século XIX que, aos poucos, a visão religiosa começou a desaparecer. Foi instalada uma perspectiva profissional da atuação dos professores e instituições de formação docente, como as Escolas Normais, que começaram a se expandir. Nesse período, a ação docente constituiu-se como uma atividade essencial para o Estado, sendo esse o responsável pelo funcionamento do sistema educativo público. Conseqüentemente, a visão do trabalho docente como vocacional e apostolado começava a desaparecer do discurso oficial e também do dos pedagogos, dando espaço ao discurso de que esse era um ofício que deveria ser aprendido. Desse modo, a religião e a Igreja deram lugar à ciência racional e à escola nas sociedades ocidentais capitalistas (RODRÍGUEZ, 2008).

No século XX, com o avanço do capitalismo e a expansão do processo industrial, foi adotado um novo discurso no campo educacional, influenciado principalmente pelas contribuições dos pedagogos da Escola Nova, que concebiam a atividade docente como profissional, igualando-a às demais profissões. A América Latina foi fortemente influenciada pela França e pelos Estados Unidos no que tange às teorias educacionais. Também passou a adotar a concepção do professor como investigador, introduzida por John Dewey, um dos pedagogos mais importantes da época (RODRÍGUEZ, 2008).

Muitos dos países latino-americanos pretendiam sair do atraso econômico e fazer parte do processo de modernização. Para consolidar o desenvolvimento econômico e social, necessitavam que seus cidadãos fossem devidamente formados, e a formação dos professores era um dos principais eixos para que tal objetivo fosse alcançado. Desse modo, no início do século XX, a profissão docente foi consolidada e o magistério organizado.

Posteriormente, especialmente a partir da década de 1940, os docentes organizaram-se em sindicatos. No Brasil, por exemplo, foi criada em 1960 a Confederação Nacional dos

Trabalhadores da Educação (CNTE). Entretanto, devido ao processo de militarização latino-americana, colégios e organizações profissionais sofreram intervenções ou foram interrompidos. Foi apenas na década de 1980, com a abertura democrática, que as organizações sindicais se reorganizaram, porém haviam perdido força e influência nas políticas educacionais (RODRÍGUEZ, 2008).

Nos anos de 1960 e 1970, a visão do papel do professor como sacerdócio deixou, definitivamente, de ser dominante na sociedade. De acordo com Rodríguez (2008), nesse período:

[...] massificou-se o trabalho docente, aumentaram os níveis de escolaridade média da população. Paralelamente, verifica-se a deterioração do salário e das condições de trabalho dos professores; ao mesmo tempo, a função docente perde prestígio da função docente, e constata-se uma mudança na origem social dos professores. Todos esses elementos ajudaram a configurar o docente como um trabalhador. Ademais, a sindicalização do setor contribuiu para consolidar a imagem do professor como trabalhador que recebe salário para cumprir sua função, visão que disseminou entre os próprios docentes. (RODRÍGUEZ, 2008, p. 52)

Esse novo modo de conceber a ação docente como trabalho refletiu nos sistemas nacionais de ensino em quase todos os países da América Latina, onde havia uma crescente expansão do acesso aos diversos níveis de ensino e uma progressiva diminuição dos recursos destinados à educação, a partir das crises econômicas da década de 1980 (RODRÍGUEZ, 2008).

A crise econômica mundial repercutiu diretamente no campo educacional. Devido à crise, os conflitos sociais eram cada vez mais frequentes, o que poderia resultar em uma rebelião da população que sofrera fortes consequências da globalização. Visando à minimização dos efeitos dessa crise, começou a ser difundido o discurso de uma educação salvacionista como política compensatória (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). A partir desse momento, diversas ações foram desencadeadas, tendo como centralidade a formação dos profissionais da educação (inicial e continuada) visando à reestruturação da economia.

Desse modo, a década de 1990 no Brasil, no que tange à educação, foi marcada pelos novos rumos da formação de professores e o trabalho docente, reconfiguração que se concretizou por meio de reformas e políticas educacionais, que tiveram como eixo central a formação dos professores. O processo de profissionalização dos professores acompanhou as transformações sociais e econômicas das décadas de 1980 e 1990. Nesse contexto, Rodríguez (2008) destaca que:

Os professores deviam responder às demandas sociais e, para tanto, precisavam de formação especializada, transformando sua ação numa “quase profissão”, num contexto de re-modernização do Estado e progressiva privatização. Os docentes desempenharam papel importante como críticos e executores das reformas, elaborando diversas reivindicações; muitas vezes, porém, adotaram estratégias que não passaram de meras reivindicações, com escassa influência nas decisões das políticas educacionais (RODRÍGUEZ, 2008, p. 52).

No final do século XX, diversas foram as mudanças produzidas no âmbito da economia, da sociedade e da organização dos Estados Nacionais que afetaram a função dos professores. Rodríguez (2008) apresenta algumas delas:

a) processo de intensa globalização excludente, acompanhada pela política de ajustes estruturais; b) predomínio da lógica de mercado nas relações trabalhistas: o trabalho é considerado bem de uso que se compra ao menor preço possível; c) legislações trabalhistas flexíveis; d) precarização do emprego; e) altos índices de desemprego; f) incremento das desigualdades sociais, da pobreza, e do empobrecimento de vastos segmentos da população, colocados em situação de miseráveis; g) aumento da violência social, simbólica e não simbólica; h) denso processo de aculturação, acompanhado por um profundo debate em torno da valorização das diversidades étnica, sexual, regional, entre outras; i) debates sobre questões relacionadas ao desenvolvimento humano integral, em busca da solidariedade, da cooperação internacional e do desenvolvimento sustentável (RODRÍGUEZ, 2008, p. 53).

Nesse contexto, a partir de 1990, um conjunto de reformas educativas foi implementado. Essas reformas tinham como objetivos principais proporcionar:

[...] maior equidade no acesso à educação; melhoria da qualidade e dos resultados dos serviços educativos; criação de um sistema de informação que comunicasse os resultados do sistema educativo; reformulação de currículos, livros; descentralização dos serviços educativos e maior autonomia às escolas para sua autogestão (RODRÍGUEZ, 2008, p. 53).

Rodríguez (2008) alerta que as reformas foram impulsionadas segundo o discurso oficial para atender ao processo de competitividade e globalização dos padrões de desenvolvimento internacional e para estimular o rendimento do sistema educativo. Entretanto, segundo a autora, elas pretendiam, em realidade, reduzir os gastos com a educação e diminuir a participação do Estado, incrementando a intervenção do setor privado na prestação desse serviço público.

Na América Latina, as reformas educativas estão consubstanciadas às condições nacionais e internacionais que, em certa medida, as determinaram. Devido às crises econômicas



sofridas pela maioria dos países, as políticas públicas privilegiaram os interesses econômicos em detrimento dos interesses sociais e políticos. Observa-se, entre outros aspectos, a intervenção de organismos bilaterais de financiamento, que influenciam diretamente nas diretrizes das reformas do Estado (RODRÍGUEZ, 2008).

Entre os marcos internacionais da América Latina no contexto de reforma da Educação, encontra-se o relatório da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que teve como resolução a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A reunião foi realizada conjuntamente pelo Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A partir da Conferência de Jomtien, diversos foram os documentos publicados como guias de orientação para a área educacional, abrangendo os mais variados setores da Educação.

No contexto nacional, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) que se iniciaram as reformas educacionais “[...] de largo espectro no interior da qual se construiu tanto a noção de crise educacional quanto de sua autossolução” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 10) em uma perspectiva empresarial, guiada pelas orientações de organismos internacionais. O discurso do governo FHC desqualificava a educação pública, “[...] denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 9). As autoras pontuam que os documentos produzidos pelo governo federal apresentavam uma particular leitura da suposta crise educacional, que se distinguia em dois polos: um voltava-se para a prática escolar e seus correlatos (livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno), enquanto o outro referia-se à formação docente.

As reformas educacionais no governo FHC dividiram-se em duas etapas. Na primeira, difundiram-se os princípios da gestão baseada na Qualidade Total, na tentativa de adequar o sistema educacional e as administrações escolares por meio da gratificação financeira segundo os resultados obtidos. Na segunda etapa da reforma, após a promulgação da LDBEN, em 1996, procurou-se alterar as regras, a organização escolar e as práticas nela desenvolvida por outra via, no caso, a da formação de professores. Shiroma e Evangelista (2003) destacam que esse projeto:

[...] tinha por suposto a existência de um sujeito incansável em sua busca de engajar-se no mercado de trabalho. Os desistentes engrossariam as fileiras de pobres e excluídos, sob a justificativa de inadaptação a uma suposta “economia do conhecimento”. Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho e gradativamente a escola foi responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 13).

Nesse sentido, Maués (2009, p. 479) aponta que as políticas educacionais: “[...] incidiram fortemente sobre o docente, enquanto protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas [...]”. Segundo Nogueira (2003, p. 22), as políticas relacionadas à formação de professores a partir de 1995, “[...] têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do novo mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista”. Desse modo, políticas educacionais produzidas pela lógica do capital mundial alteraram e ainda alteram a lógica das políticas educacionais no Brasil e, como consequência, a formação de professores e o perfil docente, que são vistos como mecanismos para atingir as metas e indicadores da economia mundial.

A formação de professores continuou a ser objeto das políticas e reformas educacionais no governo de Luís Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010), influenciadas principalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse organismo divulgou, em 1996, o relatório intitulado *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. No que tange à formação de professores, o documento enfatiza que:

[...] os papéis dos professores estão mudando, e esses profissionais precisam de novas habilidades para atender às necessidades de populações de estudantes mais diversificadas e para trabalhar de maneira eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações (OCDE, 2006, p. 3).

O relatório aponta ainda que a formação profissional é uma “[...] oportunidade única para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (OCDE, 2006, p. 8). Assim, é com base nesses indicadores que as políticas de formação docente foram elaboradas.

Desse modo, ainda no governo Lula, três planos desenvolvidos no programa de Educação foram implementados, a saber: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Metas Todos pela Educação e Plano de Ações Articuladas (PAR). Os três planos indicam em seus campos de ação a importância da adequada formação docente, em conformidade com a LDBEN, a qual determina que a:

[...] formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDBEN, art.62, 1996).

É importante lembrar que o artigo 62 pareceu apontar para um processo de valorização e um avanço no campo da formação profissional para a docência quando preconiza a formação em nível superior em curso de licenciatura, todavia, carrega no seu bojo ranços do retrocesso quando mantém a formação mínima ainda em nível médio na modalidade normal, mesmo após reiteradas revisões da referida lei. Ainda, apesar do governo Lula ter criado um número considerável de Universidades Federais e de Institutos Federais de Ensino Superior, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país e de ter realizado ações para o estabelecimento do vínculo entre a Educação Básica e a Educação Superior, entre elas a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), não se pode negar o fato de que essas ações governamentais foram desenvolvidas visando à adequação do trabalho docente às exigências do mercado e as metas do capital mundial, segundo as orientações de organismos internacionais, sobretudo da OCDE.

Nesse sentido, Maués (2011) faz um alerta sobre a Agenda da OCDE para a educação e a formação de professores:

A Agenda da OCDE, fruto da investigação realizada em países desenvolvidos, acaba influenciando grandemente os países periféricos na medida em que estes últimos precisam se adequar ao novo estágio do capital internacional. A educação seria uma ferramenta importante para alcançar esse fim e os professores os maiores e melhores executores desse receituário que visa preparar o trabalhador para a sociedade do conhecimento. Mas essas regulações também deixam em evidência a imputabilidade e a prestação de contas do professor em relação ao êxito ou ao fracasso escolar, daí a importância da definição de normas e regras para que a formação desse profissional possa responder à lógica mercantil (MAUÉS, 2011, p. 84).

No que se refere à política educacional do governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a mesma deu continuidade ao projeto desenvolvido pelo governo Lula. Após o impeachment de 2016, agravou-se no Brasil uma crise política, que afetou negativamente a Educação e trouxe retrocessos nas mais diferentes esferas, entre elas: o corte de verbas, a suspensão de programas, a não abertura de novos concursos públicos para professores, o silenciamento sobre metas do PNE, a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 95/2016 (PEC 55/2016 que limita os gastos públicos por 20 anos), o sucateamento das Universidades Federais, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a intensificação do movimento da Escola sem Partido, entre outros.

As perspectivas para o governo liberal-conservador de Jair Bolsonaro para o quadriênio de 2019-2022 são preocupantes. O plano de governo do presidente eleito em relação à educação trata sobre a necessidade de expurgar a ideologia de Paulo Freire e a “doutrinação”, proposição da educação domiciliar, da educação a distância como alternativa para as áreas rurais, avaliações técnicas para medir o desempenho dos estudantes e professores, entre outros. Essas ações retrógradas implicam diretamente sobre a formação de professores que, assim como a educação, será (ainda mais) sucateada e sofrerá inúmeros retrocessos.

Ainda sobre as reformas, enfatiza-se que essas trouxeram mudanças e novas exigências ao trabalho docente, uma vez que (re)significaram a educação em diversas esferas, por meio de políticas que tiveram como eixo norteador o neoliberalismo. Essas políticas, como esclarecem Oliveira e Maués (2012, p. 64) assumiram um “cunho mais gerencial, de quase-mercado e de controle de formação e do trabalho docente”. Assim, é nítido que as políticas educacionais de cunho neoliberal disseminam a regulação e a intensificação do trabalho docente.

Entre os diversos mecanismos de controle implementados, está a avaliação. Diversos foram os exames implantados na Educação Básica, que apesar das alterações ao longo do processo de execução, estão todos sendo realizados em conformidade com sua periodicidade (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). Entre os exames implementados, encontram-se: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que compreende três avaliações: Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também conhecida como Prova Brasil); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame

Nacional de Ingresso na Carreira Docente, entre outros. Há ainda os exames desenvolvidos por programas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e os Estudos Regionais Comparativos. Shiroma e Evangelista (2003) afirmam que, a partir dos indicadores que a avaliação oferece,

[...] torna-se possível responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir em sua profissionalização, formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou enquadrar-se em outra lista, a dos incompetentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 15).

Nesse sentido, as avaliações externas seguem um caminho contrário às perspectivas democráticas de avaliação, como emancipação e condição para o desenvolvimento da autonomia da escola, e se configuram como instrumentos com a finalidade de controlar e medir o trabalho docente (CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015).

Cunha (2015) observou que os debates sobre avaliações externas ocupam uma grande parte do tempo da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da escola, fazendo com que esse momento privilegiado, que tem como objetivo providenciar uma formação continuada do docente, acabe priorizando a discussão dos resultados das avaliações externas e maneiras de aprimorá-los. Como consequência, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é posto em segundo plano, as metas e índices a serem atingidos são priorizados. Na realidade, essas avaliações estimulam a competitividade entre os docentes, uma vez que eles recebem o bônus de mérito, caso venham a atingir o resultado desejável. Desse modo, o trabalho coletivo é minimizado pelas avaliações externas que pouco dizem sobre o trabalho realizado na escola e funcionam mais com um mecanismo de controle.

Quando os resultados dos exames não atingem os índices e as metas, responsabilizam-se unicamente os professores pelos resultados obtidos. Essa responsabilização ou culpabilização é promovida principalmente pelo governo, que faz o uso de estratégias para que uma parte considerável da sociedade apoie e legitime sua política, ocultando as reais condições de trabalho a que os docentes são submetidos.

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se frequentemente diante da

necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação (OLIVEIRA, 2006, p. 212).

Na perspectiva de Oliveira (2004), a inserção dos docentes no centro das reformas educacionais faz com que os mesmos, em geral, sejam “[...] considerados os principais agentes responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Ao ampliar sua análise para os países latino-americanos, a autora afirma que o movimento de reformas que se intensificou nos anos de 1990 trouxe uma nova regulação das políticas educacionais e consequências significativas para a organização e a gestão escolar, o que levou a uma reestruturação do trabalho docente, alterando, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não se atém mais apenas as atividades em sala de aula, ele agora abrange também a gestão da escola, incluindo o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação. Oliveira (2006) destaca que essa nova regulação educativa apresenta algumas especificidades para os professores no contexto latino-americano:

A centralidade atribuída aos docentes nos processos de mudança acarreta exigências significativas para esses trabalhadores, o que repercute sobre suas condições de trabalho e sua identidade. A defasagem entre o que é propagado nos discursos oficiais e nos documentos que propõem essas reformas e a prática concreta dos trabalhadores extrapolam, em muito, as já conhecidas análises sobre a distância entre o trabalho prescrito e real (OLIVEIRA, 2006, p. 223).

Acrescenta ainda que os professores se veem na obrigação de dominar as novas práticas e os novos saberes para exercer suas funções. Essas novas exigências são muitas vezes tomadas como naturais e indispensáveis, e mesmo que os docentes se sintam no dever de responder às novas exigências, expressam a sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo (não possuem as condições de trabalho adequadas) quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004).

Desse modo, apesar de o discurso oficial disseminar que as reformas objetivam à melhoria da qualidade da educação e à valorização do magistério, as mesmas ocorreram em um contexto econômico onde houve uma contenção de gastos sociais e embasaram-se numa concepção neoliberalista da economia; impedindo a melhoria da infraestrutura escolar, das condições para a formação docente e o aumento do salário dos professores. Finalmente, cabe

destacar que o foco das reformas não tem sido as questões pedagógicas, em que condições concretas para a melhoria do ensino e do trabalho dos professores são criadas.

É indiscutível que o conjunto de políticas educacionais neoliberais alterou e influenciou negativamente o trabalho docente. Oliveira (2004, p. 1140) aponta para o fato de que “[...] o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”. A autora destaca que o trabalho do professor tem sofrido relativa precarização nos aspectos relacionados às relações de emprego. A intensificação dos contratos temporários nas redes públicas de ensino e a perda de garantias trabalhistas devido à flexibilização das leis de trabalho, o não reajuste salarial, a ausência de um piso salarial nacional, a inadequação ou falta de planos de cargos vêm aumentando cada vez mais a instabilidade e a precariedade do trabalho dos professores. Ainda segundo a autora, a democratização do acesso ao ensino no contexto brasileiro e as reformas influenciadas pelas políticas neoliberais acentuaram a desvalorização e a precarização do trabalho docente. As mesmas determinaram uma reestruturação do trabalho dos professores, sendo sobrecarregados devido às novas demandas.

Esse breve histórico sobre as reformas educacionais demonstra que o avanço do capitalismo foi extremamente benéfico para a democratização do ensino, aspecto altamente positivo para a população, entretanto, trouxe também uma nova imagem e funções para o trabalho docente, aumentando ainda mais as exigências feitas aos professores e obrigações a eles atribuídas. Nesse sentido, a definição básica do que se entendia pela profissão de professor sofreu alterações significativas, o que exige que esse profissional seja cada vez mais qualificado para responder às expectativas e demandas da sociedade contemporânea. Quando isso não acontece, o mesmo torna-se centro de críticas e debates, sendo, frequente e injustamente, responsabilizado pelos fracassos escolares. Ainda, essas exigências demandam uma maior carga horária de trabalho do professor, resultando na intensificação do trabalho docente, na sobrecarga de tarefas e de responsabilidades. Esses e outros aspectos podem desgastar os professores emocional e fisicamente, fatores esse que podem contribuir para o desenvolvimento do mal-estar docente.

### 3.2 O fenômeno do mal-estar docente

[...] um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho e procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixem de rir e oiçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão que encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis (ESTEVE, 1999, p. 97).

A metáfora supracitada é utilizada por Esteve (1999), autor espanhol considerado referência nos estudos sobre a temática, para exemplificar a situação dos professores perante a mudança social. O autor conclui a metáfora afirmando que as reações diante a situação descrita seriam diversas, entretanto, a palavra mal-estar resumiria o sentimento daquele grupo de atores.

Apesar de existirem estudos sobre a insatisfação dos professores desde o século XX, como a investigação de Ida Berger, que introduz originalmente a expressão “mal-estar docente” em um estudo realizado com 7.500 professores franceses, foi a partir da década de 1980 que a temática começou a lograr maior visibilidade e, desde então, vem sendo abordada na literatura em variadas perspectivas. Ainda, o fenômeno do mal-estar docente é uma preocupação internacional e não se restringe apenas aos países não desenvolvidos, o que tem levado um número significativo de pesquisadores e educadores a investigarem a temática. Nesse sentido, autores estrangeiros (ESTEVE, 1999, LOPES, 2001, JESUS, 2002, entre outros) e pesquisadores brasileiros (CODO, 2006; BUENO; LAPO, 2003; OLIVEIRA, 2001, entre outros) têm se dedicado a discutir a temática.

Para Esteve (1999), a expressão é intencionalmente ambígua. Diferentemente da dor ou da doença, cujos sintomas podem ser localizados ou determinados, o mal-estar indica que algo não está bem, porém nem sempre somos capazes de definir o quê e o porquê. Nesse sentido, uma das principais dificuldades em se definir o “mal-estar” está na própria indefinição do termo, que possui diversas conotações a partir da perspectiva adotada.

Esteve (1999, p. 98) utiliza a expressão “mal-estar docente” para “descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.



Segundo o autor, o mal-estar docente é condicionado pelas novas exigências e demandas colocadas pela sociedade à escola e, conseqüentemente, à profissão docente:

A acelerada mudança no contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (ESTEVE, 1999, p. 13).

Leite e Souza (2007, p. 18) salientam a importância dos estudos de Esteve para a área de educação:

A grande contribuição de Esteve encontra-se no destaque que seu trabalho dá às condições sociais do trabalho, retirando o foco da análise do professor enquanto indivíduo isolado na sala de aula para colocá-lo na organização do trabalho na escola e no entorno social em que ela se encontra [...]. É a partir desse olhar que o autor irá referir-se ao mal-estar docente como a um tipo de doença social causada pela falta de apoio da sociedade ao professor, provocando o desencantamento com o trabalho realizado. Esteve também vai ressaltar a importância do choque provocado entre a velocidade com que se processam as mudanças na sociedade atual e a incapacidade do sistema educacional de se adequar a elas.

Esteve (1999) destaca que há uma tendência em dividir em dois grupos os fatores de mudança sobre a função docente: os fatores de primeira ordem, que influenciam diretamente sobre a atuação do docente em sala de aula, alterando as condições em que desenvolve o seu trabalho, o que provoca tensões relacionadas a sentimentos e emoções negativas que compõem a base do mal-estar docente. Por sua vez, os fatores de segunda ordem dizem respeito às condições ambientais em que o trabalho docente é exercido, tendo esses fatores implicações direta na motivação do professor. Ao sintetizar a influência de ambos os grupos de fatores no desenvolvimento da função docente, Esteve (1999) afirma que muitos professores não conseguiram se adaptar a essas mudanças e tampouco as autoridades educativas elaboraram estratégias de adaptação, especialmente no que tange aos programas de formação de professores, o que resulta no desajustamento dos professores em relação ao significado e ao alcance do seu trabalho.

O autor aponta doze indicadores que resumem as mudanças na área da educação e contribuem para a instalação do mal-estar docente. Os nove primeiros referem-se ao desenvolvimento de novas concepções de educação, a saber: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes alternativas à escola, ruptura sobre o consenso social de educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativa em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor e mudanças nos conteúdos curriculares. Os outros três dizem respeito às variações intrínsecas ao trabalho escolar: escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças na relação professor/aluno e fragmentação do trabalho do professor.

Enquanto Esteve (1999) indica as mudanças sociais como principal indicativo do mal-estar docente, Cortesão (2002) enfatiza o advento da escola de massas como agente catalisador do mesmo. Segundo a autora, a escolarização em massa trouxe consigo uma numerosidade e diversidade de alunos que os professores não estavam preparados para receber, uma vez que não haviam recebido uma formação que abrangesse esses aspectos. A escola de massas teve como objetivo permitir a igualdade de oportunidades através do acesso de todos à educação. Entretanto, foi-se evidenciando cada vez mais que a escola não estava conseguindo se adequar ao novo público heterogêneo, assim, não se fazia atrativa para os alunos. Cortesão utiliza-se do termo de Santos (1995) para exemplificar a situação em que a escola permanecia “indiferente à indiferença”. Isso fazia com que tanto os alunos quanto os professores se sentissem mal.

A autora afirma que os alunos não se reconheciam naquele ambiente, era como se não pertencessem àquele lugar, enquanto os professores viviam uma crise identitária e não possuíam maior clareza do seu papel. Houve aí uma transição, os professores saíram de um ambiente estável, cujo público-alvo era submisso e adentraram em um ambiente de incertezas e angústias, com alunos que não gostavam de estar na escola, uma vez que fora dela possuíam acesso aos conteúdos muito mais pertinentes para eles do que aquele oferecido pelo professor. Identificou-se assim um conflito de interesses, visto que os professores ofereciam algo que fugia daquilo que era esperado pelos alunos. Isso se deu principalmente porque o modelo escolar foi criado e desenvolvido para um público homogêneo e ideal. Cortesão (2002) destaca ainda que o mal-estar docente muitas vezes é estimulado pelos meios de comunicação social e por alguns fazedores de políticas educacionais. Esses se dizem especialistas da educação e criticam os docentes, responsabilizando-os pelos problemas sociais.

Jesus (2002), outro autor que é uma reconhecida referência da temática, afirma que o mal-estar docente é um fenômeno atual, que afeta um número significativo de professores e traz implicações negativas, afetando diretamente a qualidade de ensino. Fundamentado em Esteve (1992), o autor define o mal-estar docente como os “[...] efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, integrando os conceitos de insatisfação, demissão, falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, estresse, neurose e depressão” (JESUS, 2002, p. 14).

Jesus (2002), ao pesquisar o sistema educativo português, aponta mudanças socioeducativas que contribuíram para o desenvolvimento do mal-estar nos professores portugueses, destacando implicações decorrentes “[...] da massificação do ensino, da excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, das alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias, do acelerado desenvolvimento tecnológico e dos conteúdos transmitidos pelos media” (JESUS, 2002, p. 16). De acordo com o autor, essas mudanças resultaram em um contexto pouco favorável para o exercício da profissão docente, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Jesus (2002) identifica ainda outros causadores de mal-estar como a indisciplina dos alunos, a relação com colegas de trabalho e a sobrecarga de trabalho.

Para o autor, o mal-estar se configura como respostas à situação de estresse profissional e ocorre quando as capacidades de resiliência e as estratégias de *coping* para lidar com as situações são insuficientes ou inapropriadas. A dificuldade em corresponder com as exigências que lhe são colocadas fazem com que o professor exceda a sua capacidade de resposta, gerando assim o mal-estar. Esse é um processo constituído de três etapas:

[...] primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando *stress* (alerta); segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço (resistência); por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito (exaustão) (JESUS, 2007, p. 18).

Com o objetivo de contribuir para o bem-estar, Jesus (2002) desenvolveu um curso de formação para a prevenção do mal-estar, onde em cada sessão de um total de dez foi analisado um tema considerado relevante para o bem-estar dos professores. Ao final do curso, verificou-se nos participantes a diminuição do estresse profissional, das crenças irracionais e o aumento da percepção do bem-estar profissional. Apesar de o autor considerar importantes as

investigações acerca do mal-estar docente visando à busca de soluções para esse problema, o mesmo acredita que há mais ênfase sobre os seus fatores desencadeantes e sobre os aspectos negativos da profissão docente em comparação à identificação das condições necessárias para o bem-estar e para a realização profissional dos professores.

A tese do autor vai ao encontro dos achados de Kasper e Rinaldi (2017) que, ao mapear e analisar 51 estudos que se encontram publicadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2000 a 2016, identificaram que há um predomínio da abordagem das causas do mal-estar em relação às alternativas para a sua diminuição. Foram encontrados diferentes fatores para a diminuição do mal-estar docente (a relação profissional harmoniosa e cooperativa, a relação afetiva com os alunos, a formação continuada, entre outros), mas em números relativamente reduzidos.

Para Rebolo e Bueno (2014) a felicidade no que tange ao trabalho docente será obtida quando for o resultado da avaliação que o docente faz de si próprio e das condições existentes para o desenvolvimento do seu trabalho forem positivas. O bem-estar docente, segundo as autoras, é “delimitado como algo que decorre da vivência de experiências positivas é, deste modo, um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 224-225). A dimensão objetiva representa as características do trabalho e as condições em que ele é realizado. Ela pode ser agrupada em quatro componentes: componente da atividade laboral, componente relacional, componente socioeconômico e componente infraestrutural (REBOLO; BUENO, 2014).

No componente da atividade laboral destacam-se as funções que o trabalho docente comporta e suas características quanto à pluralidade e identidade que possuem entre si, o nível de autonomia na realização do trabalho, os desafios impostos, as habilidades e dedicação exigidas, as metas a serem atingidas e o retorno oferecido. O componente relacional caracteriza-se pela convivência com os outros professores, funcionários e alunos, abrangendo os fatores de liberdade de expressão, discussão e aceitação de sugestões, trabalho em grupo e troca de experiência, tratamento igualitário, participar e ter conhecimento das decisões sobre metas e objetivos, suporte socioemocional e ser reconhecido pelo trabalho realizado (REBOLO; BUENO, 2014).

No que tange ao componente socioeconômico sublinha-se o direito ao salário fixo e salário variável (bônus, gratificações, hora extra etc.), auxílios materiais e não materiais, garantia de direitos, emprego estável, plano de carreira, tempo para a família e para lazer, carga

horária não sobrecarregada, imagem interna e externa da escola e do sistema educacional, responsabilidade comunitária e social da escola, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e grau de interesse dos alunos. O último componente é o infraestrutural, que abrange as condições dignas de trabalho, tanto material quanto ambiental, incluindo infraestrutura, instalações, limpeza, segurança, equipamentos e materiais disponíveis para a prática do trabalho (REBOLO; BUENO, 2014).

A dimensão subjetiva por sua vez, está relacionada aos aspectos pessoais (competências, habilidades, necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida) e envolve também elementos considerados fundamentais para o bem-estar: a autoaceitação, a convivência saudável com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal (REBOLO; BUENO, 2014).

Para as autoras a compreensão das fontes e dinâmicas que auxiliam no bem-estar docente é relevante, pois através das mesmas os professores podem familiarizar-se com caminhos e estratégias para superar os conflitos e dificuldades no trabalho, almejando possibilidades de reestruturação de suas práticas e modos de ser e estar na profissão (REBOLO; BUENO, 2014).

Diversos são os vieses adotados para o estudo do mal-estar docente. Lopes (2001), por exemplo, apresenta um panorama acerca do mal-estar em três perspectivas de abordagem do problema que correspondem a diferentes abordagens no domínio da psicologia: a psicopatológica, a comportamental cognitiva e a humanística. A autora conceitua o mal-estar docente como “[...] uma crise na docência, com origem nos parâmetros do exercício profissional e com impacto nefasto no equilíbrio pessoal dos professores” (LOPES, 2001, p. 7).

Ao discorrer sobre as a diferentes abordagens, a autora explica que a perspectiva da psicopatologia encontra-se no campo da psiquiatria e dentro do quadro das relações do homem com o trabalho, sendo, portanto, importante entender o processo de mudanças do mundo do trabalho nas sociedades pós-industriais. Nessa perspectiva, o trabalho precisa ser compreendido também na lógica da realização pessoal, e é na interação com as condições físicas, sociais e psicológicas do trabalhador que emergem os problemas. É no bojo dessa relação que surgem as patologias mais comuns como a depressão e a ansiedade.

Lopes (2001) pontua que, embora a perspectiva psicopatológica identifique os diferentes aspectos do problema, integrando-o às relações humanas que se fazem presente no trabalho, essa problemática apresenta algumas especificidades. Segundo a autora, o problema surge

devido à complexidade do meio educacional e à rigidez das estruturas pessoais desse ambiente e, mais especificamente, porque a docência assume um caráter fundamentalmente psicológico. O aspecto essencialmente psicológico da docência relaciona-se com as relações humanas, que, na mesma, é inevitável. Espera-se também que o professor não adote o papel de um personagem, mas que seja uma pessoa, revelando-se assim na profissão docente as fragilidades pessoais.

No que tange à vertente comportamental e cognitiva, Lopes (2001) indica que essa linha de análise parte de dois conceitos, o do estresse e o da ansiedade. O estresse, segundo Dunham (1982 apud Lopes, 2001, p. 17), “[...] seria um estado emocional desagradável expresso em tensão, frustração, ansiedade, tensão muscular, ou outros enfim, seria uma resposta específica a estímulos não específicos”. Citando novamente Dunham (1984), a autora aborda as variáveis que levam a tal situação: o conflito de papel e a ambiguidade de papel. A primeira ocorre quando há uma incompatibilidade entre as expectativas do papel docente e o estatuto do professor, enquanto a segunda indica a falta de clareza dos comportamentos prescritos. A autora menciona ainda que cada escola deveria organizar seu programa de redução do estresse, com a participação de todos de forma efetiva, tornando esses espaços lugares de cooperatividade.

Em relação à noção de ansiedade, a autora aponta que esse sintoma se dá sobretudo devido aos problemas rotineiros da ação docente e à ausência de abertura à mudança por parte dos professores, mudança essa considerada inadequada, com implicações diretas na qualidade do ensino. À luz de autores que abordam esse conceito, Esteve (1984) apresenta três classificações de ansiedade: a facilitadora, a patológica e a inibidora. A primeira permite a participação inovadora, a segunda impede o professor de seguir na profissão e a última caracteriza-se pela mobilização de mecanismos defensivos para manter a saúde mental, sendo esse tipo de ansiedade a mais recorrente entre os professores.

A última perspectiva abordada é a humanista, que parte do domínio da *ego psychology*. Para essa análise, a autora faz o uso do conceito de *self* (si próprio) altamente complexo, global e narcísico, dentro de um contexto social ambíguo e alienante. Sobre esse aspecto, a autora explica que:

Para além do *self* individual, profissional, há um *self* grupal, pelo qual os professores partilham conflitos, valores e proibições. As relações entre esses dois *selves* manifestam-se no *nexus* escolar que representa uma rede de comunicação cuja função principal é conter os elevados níveis de ansiedade que as situações escolares

despertam [...]. O *nexus* escolar é fonte de coesão mas tem efeitos negativos na actividade decente, pessoal e colectiva, pois seu sistema de defesa são excessivamente rígidos. [...] O *nexus* escolar filtra o *self* ideal de tal modo que o *self* actual se pode tornar fonte de insatisfação; a maioria dos professores “finge” estar satisfeito e adopta uma imagem idealizada de si, muito estereotipada, sobretudo em traços positivos, na manutenção da qual gastam grande parte de suas energias” (LOPES, 2001, p. 35).

A autora afirma que as três abordagens do mal-estar docente convergem em alguns parâmetros, tanto em relação a suas variáveis quanto na explicitação das formas que ele assume na maioria dos docentes. De modo geral, o mal-estar “[...] emerge de uma interacção particular de um contexto social específico com estruturas pessoais também específicas” (LOPES, 2001, p. 36). Esse contexto realça nos professores características pessoais e a necessidade de serem reconhecidos pelos outros.

Lopes (2001) pontua ainda que é necessário alterar as relações no contexto escolar através de ações da própria escola ou através de dispositivos de formação. Essa última deve proporcionar os recursos de confronto necessários para que o docente lide com a complexidade desse contexto. A formação inicial deve dotar os professores de competências mínimas para responder a esse contexto, enquanto a formação continuada deve centrar-se na autoidentificação do estilo docente, através de grupos de trabalho que assegurem o realismo da profissão docente e o suporte socioafetivo.

Esse fenômeno, conhecido como mal-estar docente, que acomete hoje grande parcela dos professores, traz muitos danos que interferem na vida pessoal e em sua atividade profissional. Por isso, torna-se fundamental o investimento em políticas que anulem os fatores desencadeantes do problema, visto que tal ação supõe a minimização do mal-estar docente. Nesse sentido, a próxima seção se propõe a compreender melhor os fatores desencadeantes e as implicações do mal-estar para o trabalho dos professores.

### 3.3 Fatores desencadeantes do mal-estar e suas implicações para o trabalho docente

Os efeitos adversos causados pelo exercício do trabalho docente têm direcionado os pesquisadores a investigarem as relações existentes entre as condições de trabalho e a saúde docente, visto que a discussão sobre a organização escolar possui relação direta com as condições de trabalho e, conseqüentemente, com a saúde dos professores, estando esses aspectos articulados entre si.

Entre os fatores geradores do mal-estar docente, Stobäus, Mosquera e Santos (2007) destacam: a ausência de tempo, o que implica na qualidade do trabalho desenvolvido, o relacionamento com os alunos e sala de aulas numerosas, o trabalho burocrático, a descrença no ensino e modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que geram ansiedade e sentimento de inutilidade. De acordo com os autores, alguns desses fatores podem ser localizadas na deficiência de:

- posições do Estado e planos de Governo como desencadeadores de uma educação realmente eficiente; - falta de uma Filosofia de Educação conhecida por todos e por todos trabalhada, analisada, discutida e negociada; [...] – necessidade de uma educação para a cidadania, na qual direitos humanos e atitudes de tolerância possam ser intercambiadas; – falta na consideração da importância central das temáticas dos meios e dos recursos da Educação, que expressam o engajamento da totalidade do social e significam a permanência digna do ensinar como *trabalho real e profissão fundamental*; e – deficiência em considerar o *conhecimento* como um real valor que dá elementos para modificações em um mundo cheio de pobreza, ignorância e desconhecimento (STOBÄUS, MOSQUERA E SANTOS, 2007, p. 264).

Neves e Silva (2006), em sua investigação, levantaram um conjunto de queixas acerca das condições de trabalho docente nas escolas. As autoras identificaram diversos fatores que afetam o psicológico dos professores, são exemplos: o envolvimento emocional com os problemas dos alunos; a desvalorização e o não reconhecimento social de seu trabalho; a ausência de estímulo ao trabalho; a exigência de domínio de temas diferentes que estão em constante mudança; as más relações interpessoais; classes numerosas; a falta de tempo para descanso e lazer; a extensiva jornada de trabalho; e o sentimento de culpa por não cumprirem satisfatoriamente as atividades domésticas e familiares.

Kasper e Rinaldi (2017)<sup>19</sup>, ao investigarem os fatores geradores do mal-estar docente a partir de uma revisão bibliográfica em que levantaram 8 teses e 43 dissertações publicadas no BDTD, analisaram o problema a partir de diferentes indicadores e observaram que os fatores que geram o mal-estar aparecem em frequência alta, média e baixa. De modo geral, no que se refere aos fatores que comparecem nas investigações com maior frequência, observa-se: o desprestígio ou desvalorização social da profissão docente (31%), os baixos salários (27%), a escassez de recursos (materiais e didáticos) (23%) e o descaso da família dos alunos (19%). A

---

<sup>19</sup> Para conhecer a análise na íntegra acesse:  
<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4219/0>



questão do desprestígio social e dos baixos salários na maioria das vezes foi concomitante, entretanto o desprestígio social acabou sobressaindo.

Entre aqueles fatores que apareceram com frequência moderada nas pesquisas analisadas, encontram-se: a longa jornada (14%), a indisciplina (12%), a inclusão do aluno com deficiência (11%), a sobrecarga de trabalho (11%), a agressividade e a violência (11%), a ausência do trabalho coletivo (11%), a falta de formação continuada (8%), a infraestrutura da escola (8%), a relação entre professores e alunos (8%) e o excesso de alunos na sala de aula (8%).

As autoras também verificaram fatores que compareceram em números mais reduzidos nas pesquisas, como as relações interpessoais no trabalho, a falta de suporte ao professor, as avaliações sistemáticas dos alunos e as transformações da sociedade, e cada um desses fatores representa 4% das produções. Fatores como os problemas de aprendizagem, a autculpabilização e a imposição da lei que vai ao encontro da falta de autonomia e do acúmulo de funções correspondem, cada um, a 3%. A falta de apoio psicológico, o assédio moral e o *bullying*, a culpabilização do professor, a falta de tempo para o lazer, as demandas pela qualificação, as burocracias escolares e o descaso da direção da escola correspondem individualmente a 2%.

Finalmente, entre os fatores que menos comparecem nas investigações, com uma porcentagem de 1% cada, encontram-se: as renormalizações da atividade, as frequentes substituições, o plano de carreira deficitário, a alfabetização por tempo fixado, a contratação temporária, a rapidez das inovações tecnológicas, a instrumentalização da prática, a presença do outro (bolsista), a descontinuidade das atividades, o currículo pré-estabelecido, o choque com a realidade, a insegurança de vínculo no trabalho, a progressão continuada e as metas de produtividade.

Conforme exposto anteriormente, quatro foram os fatores mencionados o maior número de vezes pelos professores (desprestígio ou desvalorização social da profissão docente, os baixos salários, a escassez de recursos e o descaso da família dos alunos). O sentimento de desvalorização se dá justamente devido à baixa remuneração, a extenuante carga horária de trabalho, a ausência de recursos materiais, entre outros. Nesse sentido, Stobaus, Mosquera e Santos (2007, p. 263) afirmam que o mal-estar docente:

[...] é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui. Na realidade, as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores: os docentes parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho, já que os encargos têm crescido assustadoramente.

Neves e Silva (2006) enfatizam que a falta de reconhecimento social e o julgamento negativo por parte da sociedade que responsabiliza os docentes pelo fracasso da escola pública os incomodam profundamente:

As professoras travaram intensa e polêmica discussão acerca de seu papel no processo de desvalorização do ensino público, questionando seu papel, de fato, no denominado fracasso escolar: algumas se disseram responsáveis (introjetando, assim, uma responsabilidade pessoal), na medida em que não se acreditavam capacitadas (competentes) para ter um bom desempenho; outras, apontando uma direção diferente, queixaram-se principalmente das consequências sobre a educação de três fatores, comuns à maior parte da categoria: a precária formação inicial recebida, os ínfimos salários e a falta de compromisso político com a educação. A eles podemos adiantar a constatação de que, por força dos baixos salários que recebem, têm que buscar outro emprego a fim de complementar o orçamento familiar, o que em geral compromete ainda mais a qualidade de seu desempenho (NEVES; SILVA, 2006, p. 68).

No trecho acima, é possível perceber que a ausência da competência desejável gera um sofrimento psíquico nas docentes, uma vez que elas acabam por se responsabilizar pelas mazelas do ensino. Verifica-se, ainda, a questão dos baixos salários, que muitas vezes obriga o professor a realizar duplas jornadas de trabalho, provocando um enorme desgaste físico e mental. Os resultados de Lapo e Bueno (2003) evidenciaram a baixa remuneração como um dos motivos para a exoneração, sendo esta citada por 17 dos 29 professores que participaram da pesquisa, entretanto, dos professores na rede de ensino do Estado de São Paulo, apenas 7 restringiram-se a esse aspecto. Embora a questão salarial tenha aparecido como o motivo mais mencionado, na maioria dos casos, a mesma veio acompanhada de outros motivos vinculados, sobretudo, à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho, sendo estes aspectos claramente resultados do modo como o estado administra a educação e o ensino público.

A escassez de recursos também compareceu como um dos principais fatores geradores de mal-estar. De acordo com Esteve (1999), muitos professores queixam-se do fato de serem cobrados que renovem sua metodologia, porém não lhes são oferecidos recursos para tal. Sem as ferramentas necessárias, os professores se sentem limitados para desenvolver as atividades,

provocando muitas vezes, segundo o autor, uma inibição do professor, que acaba por aceitar sua velha prática docente.

Ainda, entre os fatores que compareceram com maior frequência, está o descaso por parte da família dos alunos. Esse fator ficou à frente de outros, como a longa jornada de trabalho e a indisciplina, que costumam receber muitas queixas por parte dos professores. Pereira (2011) ressalta a que ausência de participação da família do aluno contribui para o mal-estar docente na medida em que a família atribui a tarefa de educar seus filhos como exclusividade do professor. Esse fato alinha-se à modificação do papel do professor (ESTEVE, 1999), que resulta em um acúmulo de funções docentes e, também, em um aumento de exigências em relação aos mesmos.

Lopes (2001) utiliza-se da classificação apresentada por Vila (1988) para discorrer sobre os fatores desencadeantes do mal-estar docente, que as delinea como: fontes vinculadas ao contexto socioeducativo, ao contexto escolar, às motivações pessoais e à formação inicial. No que tange à primeira fonte que se vincula ao contexto socioeducativo, Lopes (2001) aborda a relação entre escola, sociedade e autoridade (Estado) e as relações que se dão entre elas. Faz também menção à indefinição socioprofissional da função docente e ao estatuto socioprofissional do professor. A segunda fonte “fontes vinculadas ao contexto escolar” refere-se à relação estabelecida entre professor e aluno e com as autoridades superiores e hierárquicas, especialmente com figuras externas à escola. Aqui há uma relação de poder absoluta. Essa fonte também inclui as condições de trabalho e relação com os colegas e pais.

Finalmente, a terceira fonte caracteriza-se pelas motivações pessoais e a formação inicial. À guisa de estudos realizados, a autora informa que metade dos professores escolhe a profissão com motivações negativas. Entretanto, após adentrarem à profissão, alteram seu discurso e enfatizam as motivações positivas. Por sua vez, essas motivações apresentam estereótipos vinculados a modelos normativos e formais sobre a docência. Para concluir a obra, Lopes (2001) acrescenta outras variáveis que induzem ao mal-estar docente. A autora dá destaque para os sistemas educativos; matéria ensinada; fases da carreira do professor e para a questão de gênero. Esta última é bastante latente na docência, uma vez que grande parcela dessa categoria profissional é de mulheres.

Os fatores que levam o professor ao mal-estar trazem implicações variadas que interferem tanto na vida pessoal quanto na atividade profissional do docente. Neves e Silva (2006) apontam que, no que tange ao processo saúde-doença, os professores tendem a

apresentar problemas relacionados à voz, devido ao uso intenso; problemas alérgicos causados pelo pó de giz; problemas de visão como consequência do esforço visual inerente às atividades como correção de tarefas e provas; problemas de coluna vertebral e de músculos e de varizes. Adicionalmente, existem as enfermidades psicossomáticas, expressas por cansaço, alterações digestivas, insônia e dores de cabeça. As autoras revelam ainda que diante das diversas situações de constrangimento no trabalho, manifestam sinais e sintomas de sofrimento psíquico, sendo estes expressos em “[...] desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança em realizar as atividades cotidianas, manifestações de irritação, angústia e, até mesmo, sensação de enlouquecimento” (NEVES; SILVA, 2006, p. 69).

Araújo, Reis, Kavalkievicz, Silvanny Neto, Delcor, Paranhos, Carvalho, Porto e Wernick (2003) encontraram resultados similares a partir de estudos realizados no estado da Bahia, onde observaram evidências do processo de desgaste dos professores da rede pública e privada em diferentes níveis de ensino. Apesar de a população estudada possuir a média de 35 anos de idade, sendo relativamente jovem, os resultados revelaram um desgaste físico e psíquico elevado entre os professores. Entre as principais queixas, estão aquelas relacionadas ao uso contínuo da voz (dor de garganta, rouquidão, perda temporária da voz), à postura corporal (dor nas costas e pernas) e a efeitos no funcionamento psicoemocional (cansaço mental, nervosismo). Outro problema relevante refere-se à saúde mental dos docentes, tanto pela frequência dos distúrbios psíquicos menores que atingem um a cada cinco professores, quanto pelo fato de o sofrimento psíquico constituir uma porta de entrada para outras manifestações patológicas.

Os autores esclarecem ainda que os processos de desgaste físico e mental dos professores trazem consequências negativas não somente para o docente, mas também para os alunos e para o sistema de ensino. Quando um professor se afasta por problemas de saúde, há em geral um rodízio de docentes no decorrer do ano, o que repercute na qualidade do ensino ofertado, visto que é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre professores e alunos. Entretanto, tal relação fica comprometida devido às condições da saúde dos professores e a contratação temporária.

A questão da contratação temporária foi estudada por Nauroski (2014), que, ao analisar a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná, constatou que os professores, de modo geral, estão adoecendo e os PSS sofrem duplamente quando adoecem, tanto pelas diferentes moléstias que os afligem, quanto pelos limites do seu contrato que restringe seus direitos. Ainda

de acordo com o autor, os professores no regime de trabalho PSS temem o futuro incerto do trabalho, tal elemento contribui com a sujeição e a resignação dos mesmos, o que pode potencializar o mal-estar nessa categoria docente.

Os resultados da pesquisa de Araújo, Reis, Kavalkievicz, Silvanny Neto, Delcor, Paranhos, Carvalho, Porto e Wernick (2003) são semelhantes aos dados trazidos por Chávez (2009) que, ao realizar um estudo com os professores no ensino secundário de Santiago (Chile), observou as seguintes enfermidades: bronquite (32,1%), cólon irritável (21,6%), disfonia (18,6%), tendinite (16,6%), estresse (13,9%), depressão (13,2%), hipertensão (11,5%). Ainda, verificou-se que o nível de bem-estar/ mal-estar apresentado pelos docentes associa-se à capacidade de se estabelecer um sentido ao trabalho (um propósito ou um objetivo moral) e ao nível de carga horária e demanda laboral percebida. O autor concluiu também que as condições materiais e a infraestrutura de trabalho dos professores são precárias (salas inadequadas, móveis em mau estado, má distribuição dos espaços, entre outros) e que a sobrecarga horária supera o máximo legalmente permitido. Os docentes dedicam uma alta quantidade de horas a tarefas extras, não possuem um tempo digno para o almoço e não há tempo de descanso durante a jornada laboral.

Esteve (1999) apresenta uma lista de reações provocadas pelo mal-estar nos docentes, tais como: sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática docente em contradição com a imagem ideal do professor; pedidos de transferência como alternativa de fugir de situações conflituosas; desenvolvimento de mecanismos de inibição como um modo de cessar a implicação pessoal com o trabalho que é desenvolvido; desejo de desistir da docência; absentismo laboral; esgotamento; estresse; ansiedade; depreciação do eu (culpar a si mesmo perante a incapacidade de ter sucesso no ensino); reações neuróticas e depressões.

O autor enfatiza a inibição e o absentismo como as reações mais frequentes para acabar com as tensões decorrentes do exercício da docência. Para Esteve (1999), o absentismo atua como escape momentâneo às tensões acumuladas no trabalho. Para tal, recorre-se a pedidos de licenças ou a ausências curtas. Ainda, outra forma de absentismo encontra-se nos pedidos de transferências como uma tentativa de escape das más relações com os colegas e de instituições conflituosas. Finalmente, o autor afirma que o absentismo tem como última opção o abandono real da profissão docente, sendo este visto como um gesto de sinceridade.

Lapo e Bueno (2003) examinaram a questão do absentismo na rede de ensino do estado de São Paulo, mas para tal utilizaram-se dos termos “abandonos temporários” e “abandonos especiais”. Para melhor compreender o abandono do magistério, realizaram um estudo com histórias de vida, buscando compreender de que modo esse processo se desenvolve ao longo da vida e da experiência profissional dos docentes. As autoras constataram que o abandono da profissão docente é tecido ao longo da vida profissional e se dá por um conjunto de fatores relacionados com a vida pessoal, com a história de vida e planos futuros de cada professor. Os resultados demonstraram ainda que os baixos salários, as situações precárias, a insatisfação no trabalho e a desvalorização profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores desistam da profissão. A investigação também constatou que os docentes fazem uso de uma série de mecanismos até que ocorra o abandono definitivo.

As autoras descrevem três tipos de abandono: abandonos temporários, abandonos especiais (remoção e acomodação) e abandonos definitivos. O primeiro caracteriza-se por faltas, licenças curtas e licenças sem prazo de vencimento. Esse tipo de abandono possibilita que o professor se distancie fisicamente do trabalho e que realize outras tarefas, o que resulta em uma solução temporária para os conflitos anteriormente vivenciados e uma aproximação com seus projetos e ideologias. Outro motivo pelo qual esse tipo de afastamento ocorre pauta-se no sentimento de impotência de resolução dos problemas diários do magistério. Assim, os professores se afastam e esperam que, ao retornarem, os problemas tenham sido sanados. Entretanto, quando retornam, percebem que os problemas ainda existem e muitas vezes em piores instâncias. Como consequência, esse tipo de abandono provoca um mal-estar no professor, pois ele sente como se estivesse prejudicando o aluno.

Os abandonos especiais desdobram-se em abandonos de remoção e de acomodação. O abandono de remoção permite que o professor efetivo seja transferido de escola sem que ele perca o vínculo empregatício com o estado. Diversos são os motivos pelo qual esse tipo de afastamento é utilizado, entre eles, encontram-se as situações conflitantes, as más relações com os colegas e a segurança de trabalhar em um local próximo à residência. Tal abandono resulta em uma alta rotatividade de professores, além disso, a sua eficácia pode ser questionada uma vez que a mesma situação conflituosa pode ser encontrada em outras escolas. Por sua vez, quando esse tipo de abandono não é possível, faz-se o uso do abandono de acomodação, que se caracteriza pela indiferença às situações referentes às atividades docentes e escolares.

Quando os abandonos anteriores se tornam ineficientes ou insuficientes, o abandono definitivo faz-se a única solução, solução de um processo que há muito vinha se desenvolvendo. Tal decisão não é uma atitude fácil de ser tomada. Essa dificuldade deve-se a diversos elementos, como a sensação de fracasso. Os professores sentem como se todos os esforços tivessem sido inúteis, resultando em um sentimento de frustração. Esse sentimento é agravado pela sensação de perda, tanto do cargo e do trabalho, quanto das pessoas. Outro fator que retarda o desligamento definitivo é a questão financeira. Se o professor não consegue outro trabalho que lhe assegure a sobrevivência, pouca é a probabilidade de o mesmo deixar definitivamente o emprego, por mais descontente que ele possa estar.

Entretanto, quando o professor não pode por algum motivo abandonar o trabalho permanentemente, as tensões a que ele é exposto se acentuam, e isso, conseqüentemente, faz com que os professores apresentem um esgotamento de energia, afetando de forma negativa o seu trabalho. O professor acaba assim por se acomodar, é nesse momento que o *burnout* costuma se manifestar com mais intensidade.

Os primeiros estudos sobre a Síndrome de *Burnout* foram desenvolvidos pelo médico psicanalista americano Hebert Freudenberger, na década de 1970. Freudenberger descreveu a síndrome como um sentimento de fracasso e exaustão resultante de um desgaste excessivo de energia e recursos (CARLOTTO; CÂMARA, 2004). Codo e Vasquez-Menezes (2006, p. 238) explicam que *burnout* é uma expressão inglesa que em língua portuguesa corresponde a “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente”. De modo complementar, os autores esclarecem que o *burnout* é:

[...] uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros (CODO; VASQUEZ-MENEZES, 2006, p. 238).

Codo e Vasquez-Menezes (2006) esclarecem ainda que, apesar de a literatura indicar variadas definições sobre *burnout*, há um consenso que este seria uma resposta ao estresse laboral crônico, não devendo ser confundido com estresse.

O primeiro envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; é assim, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e

sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de stress, por outro lado, não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho (CODO; VASQUEZ-MENEZES, 2006, p. 240).

Em síntese, o *burnout* é sempre negativo, enquanto o *estresse* pode ter efeitos negativos e positivos. Lopes (2001) explica que *stress* distingue-se entre o *eustress*, em que a situação considerada ameaçadora faz aumentar a capacidade de ação, e o *distress*, que faz com a situação leve o sujeito ao esgotamento.

Atualmente, conforme Carlotto e Câmara (2004), a definição mais aceita do *burnout* é a de Maslach e colaboradores, que tem como base a perspectiva social-psicológica, constituída de três dimensões:

A primeira delas é a de exaustão emocional, caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. É possível somarem-se sentimentos de frustração e tensão, pois os trabalhadores podem perceber que já não têm condições de despendar mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes. Outra dimensão é a de despersonalização, situação em que o profissional passa a tratar os clientes, colegas e a organização como objetos. Os trabalhadores podem desenvolver uma insensibilidade emocional. A terceira dimensão é a baixa realização pessoal no trabalho, definida como uma tendência do trabalhador a se auto-avaliar de forma negativa. As pessoas se sentem infelizes consigo mesmas e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional. Também experimentam um declínio do sentimento de competência e êxito bem como de sua capacidade de interagir com os outros (CARLOTTO; CÂMARA, 2004, p. 500).

Carlotto (2011) buscou identificar em seu estudo a prevalência da Síndrome de *Burnout* em 882 professores de escolas da região metropolitana de Porto Alegre - RS. Os resultados obtidos registraram 5,6% de professores com alto nível de exaustão emocional, 0,7% com despersonalização e 28,9% com baixa realização profissional. Observou-se também um perfil de risco constituído de mulheres, sem relacionamento conjugal estável, sem filhos, que possuem elevada carga horária de trabalho, atendem maior número de alunos e trabalham em escolas públicas.

A pesquisa coordenada por Wanderley Codo, intitulada *Educação: carinho e trabalho*, desenvolvida em parceria com o Laboratório de Psicologia da Universidade de Brasília e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, buscou investigar as condições de trabalho e de saúde mental de trabalhadores das escolas de educação básica da rede pública



estadual em todo o território brasileiro. Os resultados do estudo revelaram que 31,9% dos professores apresentam baixo envolvimento emocional com a prática docente, 25,1% apresentam exaustão emocional e 10,7% da amostra apresenta despersonalização. Os índices são preocupantes, visto que 48,4% dos profissionais da categoria que atuam no magistério demonstram estar com pelo menos uma das três dimensões que compõem o *burnout* (CODO; ODELIUS, 2006).

Diante do exposto, constata-se que a categoria dos professores é fortemente atingida pelo desgaste profissional e que apesar dos diversos estudos sobre o tema, o mal-estar ainda é uma realidade entre os docentes. Destacamos a necessidade da prevenção e de estratégias para a minimização do mal-estar docente, atentando-se para o fato de que esta não é uma tarefa única do professor, mas que abrange um conjunto de medidas das macro e micropolíticas educacionais, visto que essas determinam as condições e a organização do trabalho docente, podendo agir como catalisadores do adoecimento dos professores.

Nesse contexto, reiteramos nosso posicionamento sobre a relevância do nosso estudo, pois este poderá ajudar a melhor compreender as necessidades do professor que atua na escola de tempo integral, a configuração de seu trabalho na realidade atual, além da contribuição para ampliar as investigações e discussões sobre o tema.

## 4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

*Nesta seção, descreveremos o caminho percorrido ao longo da investigação, clarificando as opções metodológicas norteadas por meio do enfoque do estudo qualitativo. Para tal, apresentaremos os três fundamentos metodológicos que embasaram a realização da pesquisa, a saber: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Descreveremos, ainda, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, os percursos e procedimentos para coleta de dados empíricos, bem como os instrumentos de coleta (questionário e entrevistas semiestruturadas) e a análise dos dados.*

### 4.1 Pesquisa em educação

Durante muito tempo, os fenômenos educacionais sofreram influência das ciências físicas e naturais, seguindo a raiz positivista de Augusto Comte (filósofo francês) na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo conforme Lüdke e André (1986, p. 3):

[...] o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão.

O objeto das ciências naturais possui uma realidade dada e experimentada nos laboratórios, enquanto o objeto das ciências humanas é o próprio homem vivendo em sociedade, que se apresenta em constante estado de mudança e transformação. Desse modo, com a evolução dos estudos educacionais, percebeu-se que esse tipo de abordagem analítica não era a ideal, uma vez que na educação os elementos não podem ser dissociados.

Acreditava-se também que o pesquisador deveria manter-se o mais distante possível do seu objeto de estudo, para que seu ato de conhecer não fosse influenciado, garantindo assim a objetividade, que concebe uma versão única do conhecimento e vê o fenômeno tal como ele se apresenta na realidade. O cientista deveria, assim, observar os fenômenos de maneira isenta,

com uma visão objetiva, sem a intervenção da subjetividade, suprimindo suas opiniões. O distanciamento entre o pesquisador e o objeto de estudo permitiria a constituição de um pensamento racional, transformando o cientista em um detentor de todas as certezas. Entretanto, nas ciências humanas, o pesquisador e o objeto são elementos integrados e coparticipantes do processo, sendo a subjetividade e o julgamento de valor do pesquisador considerados parte fundamental desse processo. Desse modo, a pesquisa em educação “traz consigo a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Existia também a crença da imutabilidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em que a realidade dos fenômenos estudados refletia um caráter de permanência. Com o avanço dos estudos educacionais, mais se comprovou o seu caráter dinâmico e complexo.

Dessa forma, devido às peculiaridades da pesquisa nas ciências humanas, e conseqüentemente das pesquisas educacionais, e devido ao contraste entre as ciências, fez-se necessário o desenvolvimento de métodos apropriados e específicos para cada uma delas. As ciências humanas não se utilizam de métodos rígidos e rigorosos, tampouco fazem o uso de fórmulas instantâneas que assegurem resultados objetivos e precisos.

A interpretação da investigação exerce papel fundamental na mesma, ou seja, não somente os fatos por si só devem ser considerados, mas também o modo com que esses fatos são constituídos. Assim, apenas a aplicação de uma determinada técnica nas ciências humanas não garante a obtenção de resultados válidos devido às suas peculiaridades que as distinguem das demais ciências, desconsiderando, dessa forma, a possibilidade de adotar o mesmo tratamento metodológico das ciências naturais, uma vez que a realidade no caso das ciências humanas é muito mais complexa. Nesse sentido, pensando na singularidade da pesquisa científica em educação, Ghedin e Franco (2011) apontam a natureza peculiar de cada investigação ao pensar no caráter da dialética, da intencionalidade, a localização no tempo e no espaço. Desse modo, o objeto de trabalho do pesquisador é multidimensional, mutante e complexo.

Adicionalmente, é importante que o pesquisador tenha clareza sobre a relevância da pesquisa para a área de estudo em que se insere. Machado (2007) aponta dois aspectos que podem ser considerados como relevantes na área de educação: o potencial da pesquisa em contribuir na formulação da política educacional e se poderá influenciar sobre o processo educacional propriamente dito, sobre os acontecimentos da escola e da sala de aula. Desse

modo, a relevância está vinculada ao caráter social da pesquisa. Para Santos (1989), a pesquisa insere-se como uma prática social do conhecimento. O autor já reafirmava o caráter social da ação de pesquisa, atribuindo ao conhecimento um uso socialmente útil. Nesse sentido, acreditamos que a presente pesquisa é de grande relevância para a área de educação e, como consequência, trará implicações para a vida social.

Finalmente, a atividade da pesquisa proporciona o desenvolvimento da ciência, sendo o caminho a ser percorrido para que o conhecimento avance, mediante um trabalho “[...] planejado, metódico, sistemático e de análise rigorosa” (MACHADO, 2007, p. 3). Ao nos remetermos às características e singularidades da presente pesquisa, o enfoque qualitativo se apresenta como mais apropriado, visto que possui rigor metodológico e possibilita novas descobertas ou ampliação daquelas já existentes, proporcionando novos delineamentos que não seriam possíveis na pesquisa puramente quantitativa.

Diante dos múltiplos significados que a pesquisa qualitativa adotou ao longo do tempo, torna-se difícil a elaboração de apenas uma definição. A mesma possui um conceito amplo que faz alusão a diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, incluindo variados métodos e estratégias de pesquisa:

A pesquisa qualitativa é um enfoque de indagação plenamente constituído. Atravessa disciplinas, âmbitos e tópicos. Uma complexa e inter-relacionada família de termos e pressupostos subentendida na expressão pesquisa qualitativa [...] constitui um conjunto de práticas interpretativas de pesquisa que não privilegia uma metodologia sobre outra. Como espaço de discussão, ou discurso, é difícil de ser definida claramente porque nenhuma teoria ou nenhum paradigma a distingue de forma exclusiva (DENZIN; LINCOLN, 1994, apud ESTEBAN, 2010, p. 125).

Minayo (2009, p. 21) enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha com um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Ainda, segundo a autora, a pesquisa qualitativa responde a perguntas muito particulares, e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa de acordo com Esteban (2010) é a sua atenção ao contexto. Os contextos das pesquisas são naturais e não construídos, tampouco modificados. Além disso, as pessoas não são entendidas como um conjunto separado de variáveis, as experiências delas são abordadas de modo global ou holisticamente. Destaca

ainda o “eu como instrumento” (ESTEBAN, 2010, p. 129), expressão que tem sido amplamente utilizada para ressaltar a importância do pesquisador na coleta de informação. E, finalmente, outro aspecto que caracteriza os estudos qualitativos segundo o autor é o seu caráter interpretativo.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa, no entanto, afirmam que nem todas são utilizadas com a mesma profundidade nesse tipo de estudo:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;  
A investigação qualitativa é descritiva;  
Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;  
Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;  
O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47 - 51).

Evidencia-se também que a pesquisa qualitativa parte de questões amplas, e no seu desenvolver apresenta delimitações frente aos dados que surgem em sua evolução. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem o pesquisador como o principal instrumento, responsável por coletar, analisar e fazer uma profunda análise dos dados a partir do ambiente natural.

O caráter flexível da pesquisa qualitativa proporciona uma “[...] ampla liberdade teórico-metodológica para realizar o estudo” (TRIVIÑOS, 2009, p. 133), possibilitando a utilização de diferentes procedimentos em seu desenvolvimento, a partir da manifestação de novos elementos, visto que a pesquisa objetiva analisar aspectos implícitos do fenômeno educacional estudado, diante de um universo complexo. Nesta perspectiva, a realização da pesquisa se deu através da abordagem qualitativa, com a preocupação em circunscrever o objeto investigado, tendo em vista as características e as possibilidades oferecidas por esse tipo de pesquisa.

Faz-se necessário, para além da abordagem científica do recorte de realidade que se pretende investigar, um método. Segundo Stubbs e Delamont (1976 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.15), “[...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. Entretanto, Severino (2003, p. 100) alerta para o fato de que:

Não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia aplicada. É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com os dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda a modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto.

Desse modo, a definição por um método de investigação no campo da pesquisa educacional é uma tarefa extremamente importante. Essa escolha deve “[...] adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 33).

Dessa forma, visando uma melhor compreensão do objeto investigado, realizamos primeiramente a pesquisa bibliográfica e documental e, posteriormente, a coleta de dados por meio do trabalho de campo.

#### 4.2 Pesquisa bibliográfica: Situando a Educação Integral e o Mal-estar docente

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo identificar o que vem sendo produzido sobre a temática da Educação Integral e do Mal-estar docente no Brasil e na América Latina, no período de 2007 a 2017 e entre 2000 e 2017, respectivamente, contextualizando, assim, a pesquisa na produção existente na área. De acordo com Cervo e Bervian (1983, p. 55), a pesquisa bibliográfica:

Explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Gil (2007) destaca que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de que ela permite que o pesquisador tenha acesso a um conjunto muito mais amplo do que aquele que poderia pesquisar diretamente. Em contrapartida, a pesquisa bibliográfica pode comprometer a qualidade das investigações, uma vez que as fontes secundárias podem apresentar dados coletados ou processados de maneira equivocada. Desse modo, trabalhos fundamentados nessas fontes talvez reproduzam ou ampliem esses erros. Para minimizar tal risco, convém aos pesquisadores certificarem as condições em que os dados foram obtidos,

averiguarem cada informação para apurar possíveis incoerências ou contradições, além de disporem de diversas fontes, cotejando-as cuidadosamente.

Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental na investigação científica, uma vez que possibilita ao pesquisador tomar conhecimento sobre a produção científica existente sobre a temática que se pretende investigar. Nesse sentido, buscando compreender como o objeto investigado tem sido analisado e abordado nas pesquisas científicas em um determinado período de tempo, realizamos a investigação nas seguintes bases de dados: *Associação Nacional de Política e Administração em Educação* (ANPAE), *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Essas bases de dados foram selecionadas, pois apresentam publicações convalidadas e analisadas por especialistas, além de serem referências de qualidade na área de educação.

No que se refere à temática da Educação Integral, selecionamos trabalhos no período de 2007 a 2017. A escolha das produções a partir do ano de 2007 se deu pelo fato de o Programa Mais Educação (PME) ter sido implementado nesse ano, sendo este considerado uma política educacional de indução à Educação Integral nas escolas brasileiras. Os trabalhos foram selecionados por meio dos unitermos elaborados com base nas diferentes facetas que o tema da educação integral abrange: “Educação Integral”, “Escola em Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral”, “Tempo Integral”, “Ampliação da Jornada Escolar/ Jornada Ampliada”.

No que tange à temática do Mal-estar docente, foram selecionados trabalhos publicados no período de 2000 a 2017, visto que após a década de 1990, as políticas educacionais estiveram principalmente direcionadas para interesses econômicos neoliberais, trazendo implicações para o trabalho docente. Consideramos os unitermos “Mal-Estar Docente”, “Saúde Docente/ Saúde dos Professores/ Saúde do Trabalhador”, “Adoecimento”, “*Burnout*/ Síndrome de *Burnout*”. É importante destacar que algumas vezes as produções apresentaram mais que um descritor, entretanto consideramos o descritor de maior relevância para o mesmo, visando a não duplicação dos dados.

Foram considerados na pesquisa bibliográfica somente os trabalhos referentes à educação básica, sendo aqueles que tratassem do ensino superior excluídos. Esse critério de exclusão se deu devido aos limites da dissertação, uma vez que fora identificado um número elevado de trabalhos nas bases de dados que se referiam à educação básica e, caso os trabalhos

sobre o ensino superior fossem analisados, esse número seria ainda maior. Outra justificava se dá pelo fato de o foco da presente pesquisa não ser o ensino superior.

A seleção do material que comporia o *corpus* da pesquisa ocorreu a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos (quando disponível). Em seguida, iniciou-se uma nova etapa de análise do material selecionado, em que foi realizada novamente a leitura dos resumos, contudo, dessa vez expandimos a leitura para a seção de introdução e conclusão dos textos para que pudéssemos compreender o que os artigos abrangem sobre a temática investigada em nossa pesquisa. No caso dos textos das bases de dados da ANPAE e ANPED, foram considerados apenas os trabalhos completos. Os trabalhos sobre o formato de pôsteres ou minicursos não foram analisados devido ao fato de a maioria deles apresentarem um número limitado de informação.

Vale destacar que as reuniões da ANPAE são realizadas bianualmente e que seu site apresenta publicações a partir do ano de 2007, dessa forma, a temática do mal-estar nessa base de dados foi analisada a partir desse ano. Ainda, foram analisados apenas os simpósios brasileiros, excluindo-se os congressos internacionais e os seminários regionais, considerando que o levantamento nas três modalidades resultaria em um número ainda mais elevado de trabalhos.

Após concluirmos o levantamento bibliográfico em duas bases de dados de duas grandes associações de pesquisa de grande relevância nacional na área da Educação, em que verificamos um número reduzido de produção sobre a temática investigada, ampliamos a pesquisa bibliográfica para uma das bases de dados de referência na publicação de estudos científicos no país, a base Scielo.

A pesquisa na base de dados da Scielo diferenciou-se das anteriores. Em um primeiro momento, adicionamos os unitermos ao campo de busca e aplicamos somente o filtro de refinamento “ano”, de modo a garantir que o maior número possível de trabalhos fosse encontrado e validado. Assim, foram considerados todos os periódicos, coleções e áreas temáticas. Em seguida, abrimos os artigos um a um e consideramos os títulos, palavras-chave e os resumos para fazer a seleção das produções que de fato relacionavam-se com a temática por nós investigada e, posteriormente, ampliamos a leitura para a introdução e a conclusão dos artigos encontrados. Devido ao número elevado de trabalhos selecionados (140 no total) e considerando a extensão da dissertação, optamos por não descrever cada trabalho da base Scielo, mas por realizar uma análise por descritor.



Nesse ínterim, os resultados da pesquisa bibliográfica apoiaram a redação da subseção *Delimitação do problema e objetivos da pesquisa*. Após o trabalho de levantamento bibliográfico e a compreensão sobre a produção da temática em estudo, demos início à pesquisa documental, que nos auxiliou na complementação das informações previamente obtidas na pesquisa bibliográfica e nos ajudou a desvelar novos aspectos sobre o problema da pesquisa.

#### 4.3 Pesquisa documental: Traçando os caminhos legais da Educação integral e ampliação da jornada escolar

A pesquisa documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14). São considerados documentos materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, incluindo leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (PHILLIPS, 1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A escolha dos documentos delimita o universo que será investigado. Os documentos escolhidos para a pesquisa dependerão do problema a que se busca uma resposta, sendo a escolha, portanto, não aleatória, dando-se em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico.

Flick (2009) salienta que, em um estudo documental, os documentos devem ser entendidos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo destinados para que alguém tivesse acesso a eles. Desse modo, ressalta a importância de compreender quem os produziu, sua finalidade, para quem foram elaborados, a sua intencionalidade e que não devem ser utilizados como “contêineres de informações”. Devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação e analisados como “[...] dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234).

Para este estudo, os documentos analisados consistiram dos marcos legais da educação integral e a ampliação da jornada escolar na esfera nacional e municipal. O quadro 2 apresenta os documentos analisados e a sua relevância para a seleção.

**Quadro 2: Marcos legais da educação integral e a ampliação da jornada escolar na esfera nacional e municipal.**

<b>Marcos legais na esfera nacional</b>		
<b>Marco legal</b>	<b>Ano</b>	<b>Relevância do documento para a sua seleção</b>
Constituição Federal	1988	É a Carta Magna do Brasil, em que as normas fundamentais de organização do Estado e da sociedade são estabelecidas.
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9.089)	1990	Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394)	1996	Define e regulariza a organização da educação brasileira em todas suas modalidades com base nos princípios presentes na CF.
Plano Nacional de Educação - Decênio 2001 - 2010 (Lei nº 10.172)	2001	Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o período de uma década. Os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para buscar alcançar os objetivos previstos no PNE.
Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494)	2007	Destina fundos à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação.
Plano de Desenvolvimento da Educação	2007	Tem como objetivo a melhoria da Educação Básica, agregando 30 ações que versam sobre variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.
Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto 7.083/10)	2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, através de atividades socioeducativas no contraturno escolar.
Plano Nacional de Educação - Decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005)	2014	Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o período de uma década para a educação do país. Os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para buscar alcançar os objetivos previstos no PNE.
Programa Novo Mais Educação (Portaria MEC nº 1.144, regido pela Resolução FNDE nº 5/2016)	2016	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa favorecer a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar.
<b>Marcos legais na esfera municipal</b>		
Lei Orgânica do Município de Presidente Prudente	1990	Atua como uma Constituição Municipal e é através dela que os Municípios se organizam, estando para o município como a Constituição Federal está para a União.
Programa de Educação Integrada Cidadescola (Decreto nº 21.142)	2010	Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que tem como objetivo fomentar a Educação Integral de crianças, da rede municipal de ensino do município de Presidente Prudente.
Plano Municipal de Educação (Lei nº 8.962)	2015	São elaborados considerando a situação, as demandas e necessidades locais e em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, a fim de alcançar os objetivos nele previstos.

Fonte: Organização própria.

A análise dos resultados da pesquisa documental foi essencial para a estruturação da seção *Educação (em tempo) integral: construção histórica e perspectivas contemporâneas*, que se constitui como um dos pilares fundamentais da construção do referencial teórico da pesquisa.

#### 4.4 Pesquisa de campo: Percursos e procedimentos para coleta de dados

A pesquisa qualitativa pressupõe o diálogo com a realidade a qual se pretende investigar. Nesse sentido, a pesquisa de campo apresenta-se como uma possibilidade para o estabelecimento dessa articulação.

De acordo com Minayo (2009), o trabalho de campo permite que o pesquisador se aproxime da realidade sobre a qual formulou o seu problema, bem como permite que ele estabeleça uma interação com os atores que constituem essa realidade, proporcionando, assim, um conhecimento empírico valioso para quem desenvolve pesquisa. Para que essa etapa seja bem-sucedida, é necessário que a questão norteadora da pesquisa seja feita de forma clara e que a pesquisa bibliográfica sobre o tema a ser investigado seja realizada com o devido rigor e qualidade. Ainda, o pesquisador deve ser capaz de confrontar criticamente suas teorias e hipóteses com a realidade. Devido à sua importância, o trabalho de campo deve ser desenvolvido:

[...] a partir de referências teóricas e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos (MINAYO, 2009, p. 63).

Considerando os aspectos supracitados, desenvolvemos a pesquisa de campo no município de Presidente Prudente, que possui um programa próprio de educação integral. Essa etapa teve início com a apresentação do projeto de pesquisa no evento de lançamento do Programa Cidadescola 2018, quando foi realizado pela primeira vez o convite aos professores para a participação na pesquisa.

##### 4.4.1 Contexto da pesquisa

O município de Presidente Prudente está localizado a oeste do estado de São Paulo e possui uma população de 227.072 habitantes, de acordo com a estimativa populacional dos

municípios, divulgada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>20</sup> do município é de 0,806, conforme últimos dados apresentados em 2010, situando-se na 25ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, sendo a faixa de IDH do município, portanto, considerada muito alta.

No que tange à educação básica, o município de Presidente Prudente atende todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), por meio do ensino público e privado. A educação infantil (Creche e Pré-escola) e o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) públicos são de responsabilidade do município. Por sua vez, o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e o ensino médio públicos estão a cargo do estado de São Paulo. A equipe da SEDUC de Presidente Prudente possui cerca de 16 mil alunos e de 2 mil profissionais, dos quais fazem parte: professores, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, educadores infantis, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e equipe de apoio. Conta ainda com o trabalho de uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos escolares, assistentes sociais, fonoaudiólogos, entre outros<sup>21</sup>.

Tínhamos como objetivo inicial desenvolver o estudo envolvendo as 31 escolas da rede municipal de Presidente Prudente em que o programa de educação em tempo integral intitulado Programa Cidadescola acontecia, entretanto, em 2017, uma escola deixou de ofertar a educação infantil, assim atualmente o Programa Cidadescola é desenvolvido em 30 escolas. De posse dessa informação, realizamos a visita em 15 escolas e, desse total, após inúmeras tentativas para a coleta de dados, obtivemos efetivamente a participação de professores de 9 escolas.

#### 4.4.2 Desenvolvimento da pesquisa de campo

Após a autorização para desenvolver o estudo nas escolas do município por parte da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, obtivemos, em 23 de fevereiro de 2018, a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) da

---

<sup>20</sup> O IDH é uma medida que avalia a qualidade de vida das populações por meio de indicadores socioeconômicos, a saber: a expectativa de vida, a educação e a renda per capita. A classificação do IDH é realizada com base na seguinte escala: baixo, médio, alto e muito alto (PNUD, 2019).

<sup>21</sup> Informação retirada do site do Governo do município de Presidente Prudente. Disponível em <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/unidade.xhtml?cod=8>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) - (CAAE: 80160117.1.0000.5402) (Anexo 1) e iniciamos a etapa de coleta de dados empíricos da pesquisa.

As etapas foram cuidadosamente organizadas e serão descritas detalhadamente mais adiante, de modo a nos auxiliar a responder às seguintes questões gerais de pesquisa, já apresentadas anteriormente: *Se e de que forma o mal-estar docente comparece no trabalho dos professores em exercício nas escolas de tempo integral no município? Quais as tensões e os desafios no trabalho docente nesse contexto e se tais elementos caracterizam o mal-estar docente?*

Nosso objetivo inicial era convidar todos os professores efetivos que atuavam na jornada de tempo ampliada para participar da pesquisa. Entretanto, foi necessário redimensionar essa proposta. Isso se deu principalmente porque tivemos uma baixa adesão por parte dos professores efetivos e, se limitássemos a participação na pesquisa somente a esse grupo, como previsto inicialmente, o número de participantes seria extremamente reduzido e dados relevantes para compreensão do tema seriam “perdidos” ou simplesmente não coletados.

Desse modo, optamos por trabalhar não somente com os professores efetivos (incluindo os professores articuladores), mas também com os professores temporários que atuam nas oficinas do programa e com osicineiros. Além disso, verificamos durante o evento de abertura das atividades do Programa Cidadescola 2018 que os professores contratados temporariamente demonstraram mais interesse em participar da pesquisa do que aqueles que eram efetivos. Finalmente, acreditamos ser interessante dar voz aos professores dos dois regimes de trabalho (efetivos e temporários), uma vez que o tipo de contrato dos professores influencia diretamente nas suas condições de trabalho. Os limites da contratação temporária, que restringe os direitos dos professores, podem potencializar o mal-estar nessa categoria docente.

Embora tenham sido visitadas 50% das instituições em que as atividades do Programa se desenvolvem, professores das 30 escolas de jornada ampliada do município de Presidente Prudente foram convidados a participar do estudo, uma vez que profissionais de todas as escolas em que o programa de educação em tempo integral acontece estiveram presentes no evento de lançamento do Programa Cidadescola 2018, quando foi realizado pela primeira vez o convite para a participação na pesquisa, cumprindo assim o que fora inicialmente proposto no projeto da presente pesquisa.

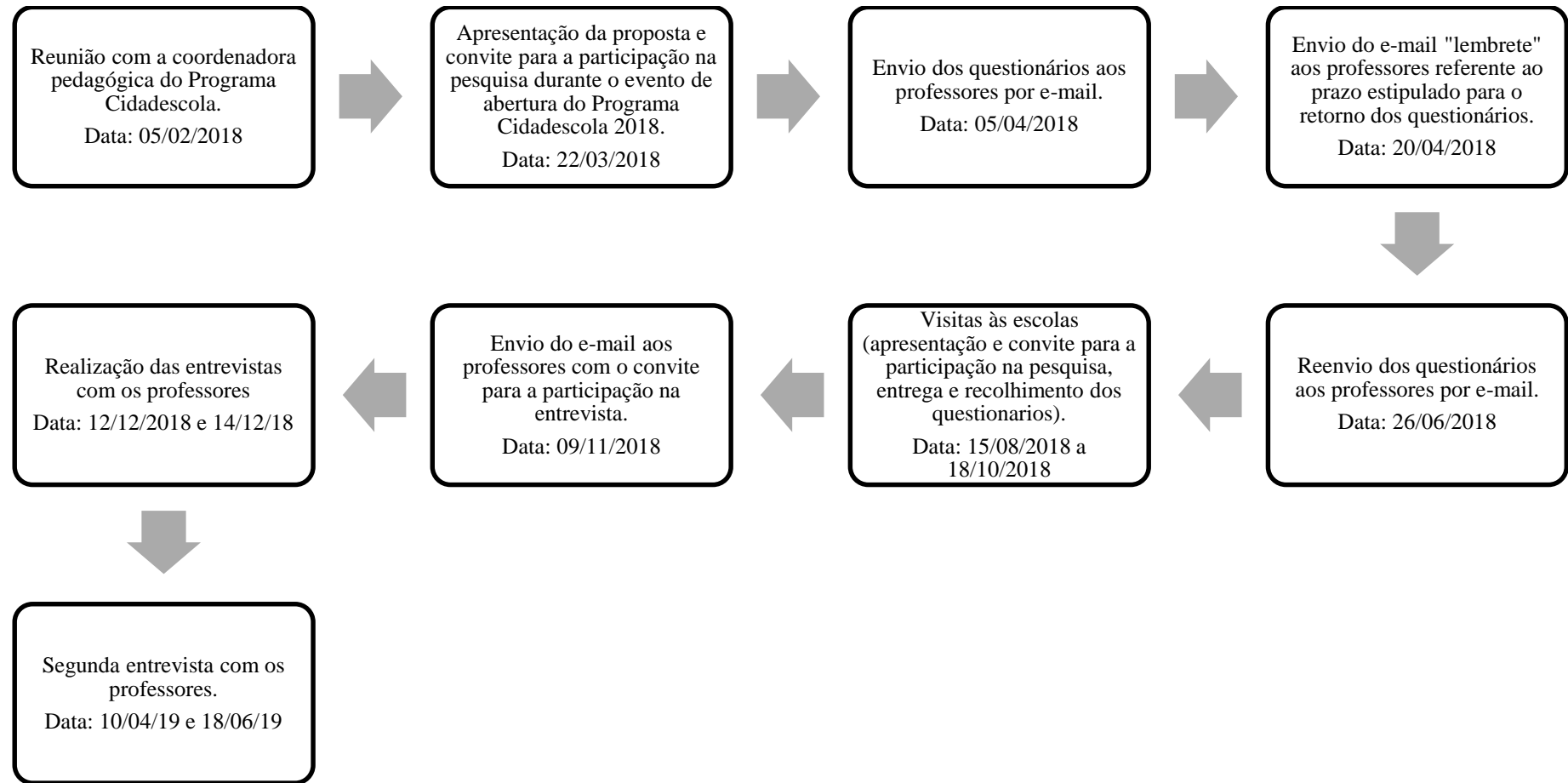
De modo complementar, justificamos que o total de escolas foi redimensionado, considerando também as indicações dos membros da banca que participou da arguição do projeto de pesquisa durante o XI Seminário de Pesquisa em Educação da Unesp/campus de Presidente Prudente, bem como do parecer inicial da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que apontava para o elevado número de participantes para uma pesquisa a nível de mestrado.

Desse modo, o caráter flexível e não linear da pesquisa qualitativa nos permitiu redefinir os procedimentos no decorrer do processo investigativo, sendo o redimensionamento e a flexibilização no processo de coleta de dados uma característica desse tipo de pesquisa. Nesse sentido, Gómez, Flores, Jiménez (1999) afirmam que o pesquisador, durante a etapa de coleta de dados de uma pesquisa qualitativa, deve ser flexível, tomando decisões, modificando, alterando e redesenhando o trabalho sempre que necessário. De modo complementar, Gatti e André (2010) explicam que a aplicabilidade dos conhecimentos na área educacional deriva do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não está relacionado com o seguimento de rígidos protocolos, mas sim com o domínio flexível de métodos e instrumentos necessários à aproximação significativa do real.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa e a aprovação do projeto de investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unesp/campus de Presidente Prudente, iniciamos a coleta de dados empíricos.

A figura 2 apresenta de maneira sistematizada as ações das pesquisadoras para a coleta de dados empíricos, que teve início em março e se estendeu até dezembro de 2018. Posteriormente, em junho de 2019, realizamos novamente a entrevista com os professores.

**Figura 2: Sistematização das ações das pesquisadoras para a coleta de dados empíricos**



Fonte: Organização própria.

Inicialmente, agendamos uma reunião no dia 05 de fevereiro de 2018 com a coordenadora pedagógica do Cidadescola. A reunião ocorreu na SEDUC, e nesta, alguns aspectos sobre a pesquisa foram discutidos, entre eles o meio pelo qual realizaríamos o convite de participação na pesquisa aos docentes. A coordenadora sugeriu que realizássemos o convite pessoalmente durante o evento de abertura do Programa Cidadescola 2018.

A princípio, o evento estava previsto para o dia 01 de março de 2018, entretanto, foi adiado para o dia 09 de março de 2018 e, posteriormente, para o dia 22 do mesmo mês. Desse modo, convidamos os professores para participar da pesquisa no dia 22 de março de 2018, durante o lançamento do Cidadescola 2018, no Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação (CEFOPPE), evento organizado pela SEDUC de Presidente Prudente com o intuito de capacitar osicineiros, articuladores das escolas, professores e estagiários. O evento ocorreu em dois horários: no período da manhã, das 8h30min às 11h30min, e no período da tarde, das 14h às 17h, sendo que no período vespertino estavam presentes somente aqueles que não puderam participar da capacitação pela manhã.

Havia cerca de 60 profissionais durante o período da manhã e, após o término das apresentações, a coordenadora pedagógica dispensou osicineiros e estagiários e pediu para que apenas os professores se mantivessem na sala, restando em média 30 professores. Nesse momento, foi apresentada a proposta de pesquisa e os docentes convidados a participar dela. Após a apresentação, os interessados preencheram uma lista com nome, contato e indicaram se possuíam vínculo efetivo ou temporário de trabalho. Inicialmente, tínhamos o intuito de realizar o convite apenas aos professores efetivos, no entanto, considerando que seria uma situação constrangedora pedir para os que os professores contratados se retirassem, optamos por apresentar a proposta a todos os presentes. Um total de 5 professores assinou a lista de interesse no período da manhã, sendo todos contratados. No período da tarde, compareceram no evento cerca de 20 professores e apenas 1 declarou interesse em participar da pesquisa, sendo essa professora também contratada.

Durante o convite aos professores, foi possível perceber a expressão de desaprovação, ao ser mencionado que, após a aplicação do questionário, se trabalharia com a técnica do grupo focal. Uma das professoras que assinou a lista de interesse comentou que responderia o questionário, mas que não teria disponibilidade para participar do grupo focal (Diário de campo



da pesquisadora)<sup>22</sup>. Acreditamos que a baixa adesão em participar da pesquisa por parte dos professores esteja justamente relacionada com a escassez de tempo dos mesmos, devido à longa jornada e sobrecarga de trabalho.

O comentário de uma das professoras na saída do evento reafirma o quão esgotados os docentes estão e como esse esgotamento reflete nas relações familiares. A professora fez a seguinte afirmação: “se vocês quiserem saber como os professores se sentem, deveriam perguntar aos nossos filhos, pois eles sabem o quão exaustas a gente chega em casa, ainda mais às segundas após a HTPC” (Diário de campo da pesquisadora)<sup>23</sup>. Não interpretamos esse comentário como uma crítica à pesquisa, mas sim como um desabafo de uma professora que, assim como outros docentes, sofre com a rotina exaustiva de trabalho.

Após a realização do convite, enviamos por e-mail no dia 05 de abril de 2018 os questionários aos 6 professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa e pedimos gentilmente para que os mesmos nos dessem retorno até o dia 22 de abril de 2018. No dia 20 de abril de 2018, enviamos um e-mail aos professores para lembrá-los do prazo estipulado para o retorno, contudo, apenas uma professora respondeu ao questionário<sup>24</sup>. Devido à reduzida adesão por parte dos professores, decidimos aguardar e enviar outro e-mail aos professores ao final do semestre<sup>25</sup>. Assim, no dia 26 de junho de 2018, reenviamos o e-mail aos professores, pedindo que respondessem ao questionário e que nos retornassem até a data de 06 de julho de 2018. Explicamos que reconhecíamos as inúmeras demandas que os professores possuem, mas que a sua participação era essencial para o desenvolvimento da pesquisa que, a nosso ver, contribuiria para a Educação em tempo integral do município. Destacamos que, após o término da pesquisa, lhes enviaríamos o material produzido como forma de retorno e apresentaríamos os seus resultados. Entretanto, não obtivemos resposta por parte dos professores, o que nos fez alterar a estratégia para a coleta dos dados.

Desse modo, a partir do mês de agosto, demos início às visitas às escolas com o intuito de convidar, novamente, os professores a participar da pesquisa. Visitamos 15 escolas de tempo

---

<sup>22</sup> Informação retirada do diário de campo da pesquisadora referente à data de 22 de fevereiro de 2018, Presidente Prudente/SP.

<sup>23</sup> Idem

<sup>24</sup> Esse questionário não será considerado para a análise, pois a professora que respondeu ao mesmo não atua com a jornada ampliada.

<sup>25</sup> Essa opção se fez porque a pesquisadora foi selecionada por meio de edital público da Pró-reitora de Pós-graduação da UNESP para a realização de um intercâmbio na Universidad Nacional del Litoral (UNL) - Argentina, por meio do Programa Escala Estudante de Posgrado – AUGM, no período de 28 de março de 2018 a 25 de junho de 2018.

integral da rede municipal de Presidente Prudente do total de 30. O critério de seleção das escolas se deu principalmente pelo fato de algumas delas já terem colaborado anteriormente com estudos desenvolvidos pela orientadora desta pesquisa e, a nosso ver, poderiam aceitar contribuir com a presente investigação. Outro critério de seleção referiu-se à localização das escolas. Optamos por selecionar escolas em múltiplos bairros, uma vez que, por estarem localizadas em contextos diferentes, poderiam apresentar realidades distintas devido às demandas e necessidades locais. As visitas às escolas nos possibilitaram constatar que as mesmas possuem múltiplas realidades e características próprias, que incluem a infraestrutura, recursos materiais e condições sociais dos alunos.

O quadro 3 apresenta o longo e exaustivo processo de visitas às escolas e inclui as etapas de apresentação da proposta de pesquisa, da entrega e do recolhimento dos questionários e do convite para a participação nas entrevistas.

**Quadro 3: Sistematização do processo de apresentação da proposta nas escolas e convite para a participação na pesquisa.**

Local	Apresentação da pesquisa	Primeiro Contato	Número de questionários entregues	Prazo para a devolução dos questionários	Novo prazo para a devolução dos questionários	Número de questionários devolvidos	Número de professores que indicaram querer participar da entrevista	Número de professores que efetivamente participaram da entrevista
Escola 1	Articuladora e professoras	15/ago/2018	3	29/ago/2018	12/set/2018	0	0	0
Escola 2	Diretora	22/ago/2018	17	05/set/2018	19/set/2018	0	0	0
Escola 3	Articuladora	28/ago/2018	3	11/set/2018	25/set/2018	3	1	1
Escola 4	Professora	29/ago/2018	1	Aplicação agendada	Não se aplica	1	0	0
Escola 5	Articuladora e professoras	27/ago/2018	3	10/set/2018	24/set/2018	2	0	0
Escola 6	Articuladora e professoras	04/set/2018	3	Aplicação agendada	Não se aplica	3	0	0
Escola 7	Articuladora e professoras	04/set/2018	7	18/set/2018	02/out/2018	6 <sup>26</sup>	0	0
Escola 8	Articuladora	04/set/2018	5	18/set/2018	02/out/2018	1	0	0
Escola 9	Articuladora	04/set/2018	3	18/set/2018	02/out/2018	0	0	0
Escola 10	Articuladora	12/set/2018	5	26/set/2018	10/out/2018	0	0	0
Escola 11	Diretora	12/set/2018	3	26/set/2018	10/out/2018	2	0	0
Escola 12	Articuladora	12/set/2018	3	26/set/2018	10/out/2018	0	0	0
Escola 13	Articuladora	13/set/2018	3	27/set/2018	Não se aplica	3	0	0
Escola 14	Articuladora	19/set/2018	4	03/out/2018	17/out/2018	0	0	0
Escola 15	Diretora, articuladora, professores	20/set/2018	3	04/out/2018	18/out/2018	2	2	2

Fonte: Organização própria.

<sup>26</sup> Dois dos questionários devolvidos estavam em branco.

Alguns encontros foram previamente agendados com as professoras articuladoras, enquanto outros aconteceram sem agendamento prévio. O fato de os professores possuírem horários variados de trabalho muitas vezes dificultou a possibilidade de reunirmos esses profissionais para apresentá-los diretamente a proposta. Logo, quando o contato direto com os professores não era possível, apresentávamos a proposta à professora articuladora e, em alguns casos, à diretora da escola, e posteriormente entregávamos os questionários e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que elas os repassem aos professores. Algumas escolas possuíam um elevado número deicineiros, desse modo, nessas escolas, o questionário também foi entregue a esse grupo. Para que os docentes pudessem melhor compreender do que se trata a pesquisa, anexamos ao questionário o resumo da pesquisa, além disso, o contato das pesquisadoras constava no Termo, assim, no caso de os professores apresentarem alguma dúvida, os mesmos poderiam entrar em contato conosco ou mesmo com o Comitê de Ética, cujos contatos constavam no TCLE.

Apesar da incompatibilidade de horários dos docentes, foi possível nos reunirmos com professoras de cinco escolas (que identificaremos por algarismo arábico: escolas 1, 5, 6, 7 e 15) para apresentarmos pessoalmente a proposta de pesquisa, sendo que em uma delas (escola 6), conseguimos agendar um horário com as docentes para a aplicação do questionário. Isso foi possível somente porque as professoras fizeram o uso do seu horário de estudo para respondê-lo. A coleta de dados na escola 4 se diferenciou das demais, uma vez que contamos com o auxílio de uma professora do ensino regular que trabalha na instituição e que se prontificou a aplicar o questionário na única docente que atua com a jornada ampliada naquela escola e aceitou participar da pesquisa.

Em todas as outras instituições, as professoras optaram por responder ao questionário em suas casas. Acreditamos que essa opção foi a mais indicada, visto que as docentes podiam dedicar o tempo que considerassem necessário para o preenchimento. Ainda, não havia a presença do pesquisador, e essa presença pode, em alguns casos, ser intimidadora, influenciando nas respostas obtidas.

Após a apresentação da proposta e a entrega dos questionários, foi dado um prazo médio de duas semanas para que os questionários fossem respondidos. Nesse período, algumas das

escolas visitadas estavam se preparando para a Mostra Pedagógica<sup>27</sup>, que ocorreria em breve, sendo essa a justificativa dada por muitos professores por não responderem ao questionário. Devido ao baixo número de questionários devolvidos, ampliamos o prazo de devolução para mais duas semanas. Desse modo, os professores tiveram em média o prazo de um mês para respondê-lo. Em alguns casos, os questionários foram devolvidos após o período estipulado, entretanto, mediante justificativa, aceitamos que os mesmos fossem entregues após o prazo definido. Do total de 66 questionários entregues, 23 foram devolvidos, sendo que 2 destes estavam em branco. Após o término do mês de outubro, encerramos o recolhimento dos questionários e iniciamos a etapa seguinte da pesquisa, a entrevista, e passamos a trabalhar com os dados que coletamos até aquele momento e que serão analisados na pesquisa.

Havia no questionário entregue aos professores um espaço para que eles disponibilizassem um contato, que foi requisitado para que posteriormente pudéssemos convidá-los a participar da entrevista. Do total de 21 professores que responderam ao questionário, 10 disponibilizaram seus contatos. Desse modo, no dia 09 de novembro de 2018, enviamos um e-mail<sup>28</sup> aos professores que nos cederam seus contatos, convidando-os a participar da entrevista. Informamos que essa se constituiria de um encontro com previsão de duração de 40 minutos a 1 hora e que havíamos pensado na possibilidade de realizá-la após o término do semestre letivo da rede municipal de ensino, considerando a disponibilidade dos professores. Esclarecemos ainda que cada professor definiria local, dia e horário em que o encontro aconteceria. Finalmente, reiteramos mais uma vez que, após o encerramento da pesquisa, lhes daríamos o *feedback* dos resultados. Ainda, pedimos gentilmente para que os professores que tivessem interesse em participar da entrevista respondessem ao e-mail até o dia 18 de novembro.

Do total de 10 professores que receberam o e-mail, 3 o responderam, indicando o interesse em participar da entrevista (P3, P20, P21). Devido ao prazo para o término da pesquisa, optamos por não refazer o convite e ampliar o prazo de retorno, como aconteceu com a aplicação do questionário. Vale destacar que, na proposta inicial, os professores seriam convidados a participar de entrevistas por meio da técnica do grupo focal. Entretanto, devido

---

<sup>27</sup> A Mostra Pedagógica é uma atividade que visa a integração de toda a comunidade escolar, onde os alunos e professores possuem a oportunidade de mostrar, por meio de exposições, apresentações artísticas, entre outros, os projetos e trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas unidades escolares.

<sup>28</sup> O e-mail foi enviado individualmente para cada professor visando o assegurar do anonimato dos participantes.

ao número reduzido de professores que aceitaram participar das entrevistas e as condições por eles apresentadas, optamos por flexibilizar a proposta inicial e trabalhar com a entrevista semiestruturada.

A primeira entrevista ocorreu com a P20 às 9h do dia 12 de dezembro de 2018. A entrevista teve a duração de 36min20s e foi realizada na escola em que a professora participante trabalha. A entrevista se desenvolveu em uma sala de aula, cuja porta ficou aberta durante todo o tempo. A professora articuladora entrou na sala uma vez, deixou sua bolsa sobre a mesa e saiu. Posteriormente, uma funcionária da escola entrou e sentou-se ao fundo da sala, onde ficou lendo um livro enquanto a entrevista se desenvolvia. A segunda entrevista aconteceu com a P3 no mesmo dia (12/12/2018) às 18h15min no campus da Unesp. A mesma aconteceu em um laboratório do curso de licenciatura em Pedagogia e teve a duração de 38min55s. A terceira e última entrevista ocorreu com o P21 no dia 14 de dezembro às 10h, também no laboratório da Unesp e se estendeu por 36min58s.

Posteriormente realizamos uma segunda entrevista com o intuito de aprofundarmos as respostas dadas pelos docentes na primeira. As mesmas aconteceram em um laboratório do curso de licenciatura em Pedagogia, nos dias 10 de junho de 2019 às 17h e 18 de junho de 2019 às 9h30min. A entrevista com a P3 teve a duração de 1h41min, enquanto que com o P21 a mesma se estendeu por 1h35min. A entrevista com a P20 não foi realizada novamente, pois devido a demanda do final do semestre a professora não teve disponibilidade para participar.

Durante todo o processo da coleta de dados empíricos, nos indagamos sobre o porquê da baixa adesão por parte dos professores em participarem da pesquisa. Diversas foram as tentativas de fazermos com que os professores colaborassem com a investigação (mudança de estratégia para a coleta dos dados, ampliação do prazo para a devolução dos questionários, entre outras). Uma das professoras entrevistadas mencionou, antes do início da entrevista, que havia conversado com uma docente que atua em outra escola sobre o motivo de essa professora não ter aceitado participar da entrevista. A docente, segundo a professora entrevistada, disse: “se eu faço as minhas coisas sem a ajuda de ninguém, por que eu ajudaria alguém em uma pesquisa?” (Diário de campo da pesquisadora)<sup>29</sup>. Essa fala aponta que os achados de Farber (1982), que indicam que o trabalho docente é um trabalho solitário, ainda se fazem presente no cotidiano

---

<sup>29</sup> Informação retirada do diário de campo da pesquisadora referente à data de 12 de dezembro de 2018, Presidente Prudente/SP.

de muitos professores, mesmo após quase quatro décadas desde a publicação do trabalho do autor.

Temos como hipótese para a “falta de interesse” em participar da pesquisa a reorganização do Sistema Municipal de Ensino, ocorrida com a mudança político-administrativa no início de 2017, que implantou um sistema próprio de avaliação municipal, que acarretou ainda mais sobrecarga de trabalho aos professores (preenchimento de formulários e planilhas adicionais aos já existentes), bem como a indefinição dos rumos do Programa Cidadescola devido aos cortes de verbas do Governo Federal, que mantinham as atividades deste Programa, as mudanças de gestores na Secretaria Municipal de Educação e na direção do Programa Cidadescola. Ainda, cabe frisar que, em 2015, a equipe do município, responsável pela educação integral, procurou uma das pesquisadoras para que uma política pública de educação integral para o município pudesse ser construída. A partir de então, um trabalho em parceria com as escolas começou a ser desenvolvido, entretanto, em 2017, com a eleição do novo prefeito, houve uma mudança de governo no município investigado e, conseqüentemente, a relação de parceria e colaboração que havia sido construída com as escolas e os trabalhos coletivos que estavam sendo desenvolvidos sofreram implicações.

Adicionalmente, acreditamos que a baixa adesão dos docentes é devida à exaustiva jornada de trabalho dos professores, ainda mais acentuada naqueles que atuam com a jornada ampliada. Desse modo, a participação em uma pesquisa demandaria que os professores dedicassem parte do pouco tempo que lhes resta para se dedicarem a questões às quais não são “obrigados” a assumir, o que implicaria em mais uma tarefa a ser cumprida.

Ainda, é necessário salientar o fato de o mal-estar docente ser uma temática delicada, o que pode influenciar na participação dos docentes em uma pesquisa que a aborde. Destaca-se ainda que, apesar de o TCLE frisar a confidencialidade de todas as informações coletadas no estudo, alguns professores talvez ainda pudessem ter algum receio em terem sua identidade exposta.

Finalmente, o fato de grande parte dos professores sentirem-se “usados” pela universidade merece atenção. Telles (2002) pontua múltiplas razões que podem justificar o abismo entre a universidade e as escolas. Entre os fatores mencionados, o autor critica o fato de alguns pesquisadores da educação “invadirem” as salas de aulas e em seguida escreverem suas dissertações ou teses sem posteriormente retornarem à instituição escolar para compartilharem os resultados do estudo com aqueles profissionais que contribuíram para sua realização.

Enfatizamos que reiteramos diversas vezes aos articuladores das escolas e aos professores (quando o contato direto com os mesmos era possível) que, após a finalização da pesquisa, enviaríamos o material produzido aos participantes e apresentaríamos os resultados obtidos na investigação.

#### 4.5 Os instrumentos de coleta e análise dos dados

Utilizamos inicialmente para a coleta dos dados o questionário que visou delinear o perfil dos participantes da pesquisa, bem como identificar suas concepções sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) no seu local de trabalho e aspectos do trabalho docente na perspectiva investigada.

O questionário, de acordo com Gil (1999, p. 128), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O autor apresenta ainda algumas vantagens na utilização do questionário como instrumento de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas [...]
- b) implica menores gastos [...]
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128 - 129).

O questionário do presente estudo (Apêndice 1) foi composto majoritariamente por perguntas abertas, que permitem que o informante responda livremente às questões, fazendo o uso da própria linguagem, além de possibilitar investigações mais profundas e precisas. Entretanto, apresentam alguns inconvenientes: “[...] dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação”. Ademais, a análise é “difícil, complexa, cansativa e demorada” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 204). Gil (1999) menciona algumas normas referentes à formulação das perguntas:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;



- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única idéia de cada vez (GIL, 1999, p. 126).

Outro aspecto a ser observado é o número de questões. É conveniente que incluam apenas as questões rigorosamente necessárias para os objetivos da pesquisa. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, talvez não ofereça informações suficientes (MARCONI; LAKATOS, 2003). Ainda, deve ser observada a ordem das perguntas, de forma que uma questão tenha necessariamente relação com a anterior (GIL, 1999).

Após a aplicação do questionário, realizamos a entrevista com aqueles professores que se disponibilizaram a participar. A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa em Educação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Caracteriza-se como um encontro profissional entre duas pessoas, cujo principal objetivo é a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema (MARCONI; LAKATOS, 1999). O instrumento “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Devido à sua flexibilidade, viabiliza correções, esclarecimentos e adaptações, o que influencia na eficácia da obtenção das informações. Segundo Duarte (2004, p. 215), a entrevista é de grande valia quando:

[...] se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Dentre os diferentes tipos de entrevistas, utilizamos a entrevista semiestruturada (Apêndice 2 e 3), que tem sido amplamente utilizada e suscitado bastante interesse, que está relacionado com “[...] a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados sejam expressos em numa situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2009, p. 143). De modo similar, os sujeitos a serem entrevistados (professores, diretores, orientadores, alunos e pais),

geralmente, são mais facilmente abordáveis através de um instrumento flexível (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista semiestruturada se desenvolve através de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações consideradas necessárias (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Devido ao fato de não possuir uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, possibilita que as mesmas sejam realizadas no momento mais adequado, de acordo as respostas do entrevistado. Adicionalmente, o instrumento implica em maior liberdade para que o entrevistado discorra sobre o tema, enquanto o entrevistador faz interferências pontuais, atentando-se para os objetivos da pesquisa.

O dia, o horário e o local em que a entrevista aconteceu foram definidos pelos participantes de acordo com a disponibilidade de cada um. Ainda, as entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização prévia dos participantes. Considerando os objetivos da pesquisa, foi elaborado um roteiro norteador com a intenção de levar os participantes a rememorar e refletir sobre o seu trabalho como professores do Programa Cidadescola e como eles foram aprendendo a ensinar nessa nova realidade de implementação da proposta de educação integral no município e suas transformações ao longo do tempo.

O roteiro da primeira entrevista possuía inicialmente uma “pergunta disparadora” para que os sujeitos pudessem colocar-se em contato com suas experiências e as descrevessem. Pedimos que nos contassem tudo o que lembrassem e, caso fosse necessário, esclarecimentos ou dúvidas que por ventura tivessem ficado seriam feitos posteriormente. Ressaltamos que poderiam levar o tempo que considerassem necessário para responder à pergunta. Quando os professores, apenas com a resposta da pergunta disparadora, não abrangiam todos os aspectos que considerávamos relevantes, fizemos perguntas específicas, tendo em vista os objetivos da pesquisa. A segunda entrevista, por sua vez, foi estruturada com questões mais pontuais e objetivas. De modo geral, em ambas as entrevistas, os professores pareceram confortáveis e não aparentaram incômodo com nenhuma das perguntas feitas, tampouco se recusaram a responder a alguma delas.

Em seguida, os questionários e as entrevistas foram transcritos, sendo a transcrição<sup>30</sup> das entrevistas adequada conforme as normas do protocolo NURC – Norma Urbana Linguística Culta, visando tornar o texto mais claro e de fácil compreensão.

---

<sup>30</sup> Corrigimos na transcrição alguns vícios de linguagem.

Concluídas as etapas de coleta e a organização do material de pesquisa, iniciamos a análise dos dados. O tratamento, a tabulação e a análise do material se deu à partir da proposta de Miles, Huberman e Saldaña (2014), sistematizada por meio da (1) condensação dos dados, (2) apresentação dos dados e (3) elaboração e verificação da conclusão.

A condensação dos dados diz respeito ao processo de selecionar, focar, simplificar abstrair e/ ou transformar os dados que aparecem no *corpus* das transcrições das entrevistas, notas de diário campo, documentos e outros materiais empíricos. Condensar os dados implica em deixá-los mais fortes. O termo “condensação” opõe-se ao termo “redução”, visto que esse último sugere que se está enfraquecendo ou perdendo dados (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014, tradução nossa).

A próxima etapa configura-se na apresentação dos dados, quando esses são organizados através de tabelas, gráficos, quadros ou textos. Os autores ressaltam a importância da escolha da disposição dos dados, uma vez que esse aspecto influencia diretamente na qualidade da análise. As informações devem ser apresentadas de maneira clara e compacta, por esse motivo, a disposição apenas através de textos não é a mais indicada, visto que esses sobrecarregam o processamento de informações e muitas vezes são mal estruturados (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014, tradução nossa).

Finalmente, a elaboração e verificação da conclusão. Para Miles, Huberman e Saldaña (2014, tradução nossa), o pesquisador deve interpretar o significado dos dados coletados desde o início da coleta, mantendo-se aberto e cético às descobertas. Em um primeiro momento, a conclusão é vaga e, no decorrer da pesquisa, é fundamentada, até que finalmente, através da verificação, seja possível validá-la. A verificação pode ser feita pelo próprio pesquisador, que irá rever o material coletado e suas anotações de campo, ou pode ser realizada por terceiro, que terá a tarefa de revisar e argumentar os achados da pesquisa, avaliando, assim, a sua credibilidade.

Após a descrição dos instrumentos de coleta e análise dos dados, passamos a apresentar os resultados da pesquisa, realizando o diálogo entre as fontes teóricas, documentais e os dados empíricos coletados na pesquisa de campo.

## 5 TENSÕES NO TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CIDADESCOLA

*Nesta seção, analisaremos e discutiremos as tensões no trabalho docente no contexto da escola de tempo integral no município de Presidente Prudente, evidenciando a configuração e as condições de trabalho dos professores que atuam no Programa Cidadescola, os desafios e conquistas vivenciadas por eles, entre outros aspectos que permeiam a prática docente na realidade investigada, com o objetivo de responder o problema da pesquisa. Ao apresentar os resultados da investigação, realizaremos o diálogo entre as fontes teóricas, documentais e os dados empíricos coletados na pesquisa de campo.*

Compreender a categoria trabalho docente pressupõe compreender a complexidade e as peculiaridades desse trabalho, que abrange “[...] tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 353). Nesse sentido, ao se estudar o trabalho docente, é importante considerar a totalidade dos componentes que o constituem e a tessitura na qual o mesmo se insere, tendo em vista que os docentes desenvolvem seu trabalho em um contexto, onde, na maioria das vezes, as condições de trabalho são precárias ou inexistentes.

Desse modo, esta seção trata do mal-estar e do trabalho docente no contexto da escola de tempo integral no município de Presidente Prudente, evidenciando a configuração e as condições de trabalho dos professores que atuam no Programa Cidadescola, os desafios e conquistas vivenciadas por eles, entre outros aspectos que permeiam a prática docente na realidade investigada, com o objetivo de responder o problema da pesquisa. Tal proposta ficaria incompleta sem uma caracterização dos participantes deste estudo, uma vez que é através da articulação entre as respostas dos questionários e entrevistas, com os ordenamentos jurídicos e as teorias que sustentam esta problemática que buscaremos responder aos objetivos da pesquisa.

### 5.1 Os participantes da pesquisa

Respeitando o livre arbítrio que orienta as normas da Resolução 510/16 sobre o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, obtivemos o aceite para responder ao questionário de 21 profissionais de nove escolas do Sistema Municipal de Ensino do município de Presidente Prudente.

No quadro 4, passamos a descrever as informações para melhor compreensão do perfil dos participantes que responderam os questionários.

**Quadro 4: Perfil dos professores participantes da pesquisa.**

P	Idade	Gênero	Estado civil	Filhos	Formação inicial	Formação continuada	Ingresso no magistério	Regime de trabalho	Ingresso no Cidadescola	Modalidade de atuação/ Cargo
P1	45 anos	F	Casada	0	Pedagogia	Não possui	Em branco	Efetivo	2012	Ensino regular e O.E.L
P2	42 anos	F	Casada	2	Pedagogia	Não possui	2001	Efetivo	2015	Articuladora
P3	Em branco	F	Solteira	0	Matemática/Pedagogia	Não possui	1994	Efetivo	2010	Ensino regular e O.E.L
P4	47 anos	F	Casada	2	Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	1996	Efetivo	Em branco	Ensino regular e O.E.L
P5	46 anos	F	Casada	3	Letras/ Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	1992	Efetivo	2015	Articuladora
P6	52 anos	F	Solteira	1	Ciências Contábeis/ Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	2010	Temporário	2010	Ensino regular e O.E.L
P7	45 anos	F	Casada	2	Letras/ Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	2013	Efetivo	2018	Ensino regular e O.E.L
P8	42 anos	F	Solteira	0	Geografia/ Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	1998	Efetivo	2018	Ensino regular e O.E.L
P9	47 anos	F	Casada	2	Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	2000	Efetivo	2018	Articuladora
P10	40 anos	F	Solteira	0	Pedagogia	Não possui	2012	Temporário	2018	Ensino regular e O.E.L
P11	43 anos	F	Casada	2	Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	2000	Efetivo	2012	Articuladora
P12	Em branco	F	Casada	2	Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	1994	Efetivo	Em branco	Ensino regular e O.E.L
P13	57 anos	F	Divorciada	4	Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	1989	Efetivo	2012	Ensino regular e O.E.L
P14	26 anos	M	Solteiro	0	Educação física	Pós-graduação lato-sensu	Em branco	Temporário	2014	Esporte/ Recreação
P15	38 anos	F	Casada	2	Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	2000	Efetivo	2017	Diretora <sup>31</sup>
P16	44 anos	F	Casada	1	Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	1993	Efetivo	Em branco	Ensino regular e O.E.L
P17	41 anos	F	Divorciada	3	Pedagogia	Não possui	Em branco	Temporário	2018	Ensino regular e O.E.L
P18	35 anos	F	Solteira	0	Pedagogia	Não possui	2005	Efetivo	2018	Ensino regular e O.E.L
P19	44 anos	F	Divorciada	1	Direito/ Pedagogia	Pós-graduação lato-sensu	1996	Efetivo	2013	Articuladora
P20	51 anos	F	Divorciada	2	Pedagogia/Matemática / Astronomia/ Literatura/ Filosofia	Pós-graduação lato-sensu	2003	Temporário	2016	Ensino regular e O.E.L
P21	34 anos	M	Casado	0	Tecnólogo em Música	Pós-graduação lato-sensu	Em branco	Contratado por empresa	2015	Canto coral

**Fonte:** Organização própria, com base nos questionários da pesquisa.

<sup>31</sup> Era articuladora da escola, entretanto, assumiu a função de diretora, pois a mesma está de licença.

Na análise do Quadro 4, observamos que 90,47% dos participantes da pesquisa são do gênero feminino, sendo assim, passaremos a utilizar o termo *professoras* ou sinônimos no feminino para nos referirmos às mesmas. Esse dado é um indicativo de um fenômeno que ocorre com a profissão docente: a feminização do magistério.

No que se refere à idade do grupo, a média é de 45 anos. Esse dado traduz um perfil profissional que pode ser considerado relativamente experiente quanto à idade. Tal fato é reforçado quando analisamos o ano de ingresso no magistério, visto que 61,90% das docentes exercem o magistério há mais de 15 anos, enquanto 19,04% possuem entre 6 e 15 anos de experiência na docência. Um total de 19,04% não informou o ano de ingresso no magistério. Ainda, nenhuma daquelas professoras que responderam ao questionário pode ser considerada iniciante, pois nenhuma delas exerce a profissão há menos de 5 anos.

Entretanto, ao analisarmos o tempo de experiência no magistério no Programa Cidadescola, verificamos que 57,14% das participantes podem ser consideradas iniciantes no trabalho com essa proposta pedagógica. Porém, vale ressaltar que o Programa iniciou suas atividades no município em 2010, desse modo, o tempo máximo de docência possível no Programa Cidadescola é de 8 anos. Por sua vez, 23,80% das docentes ingressaram no Programa há mais de 5 anos, enquanto 13,48% não indicaram o ano em que começaram a trabalhar no Programa Cidadescola.

Ao analisarmos a modalidade de atuação, 61,90% das docentes atuam tanto no ensino regular, quanto na oficina Orientação de Estudos e Leitura (OEL). 9,52% das professoras trabalham em outras oficinas (Esporte/ Recreação, Canto Coral) e 23,80% possuem a função de professoras articuladoras<sup>32</sup> das escolas. Do total, 71,42% são efetivas e 23,80% das professoras participantes atuam no regime de contratação temporária. Um professor (4,7%) é contratado por uma empresa que possui parceria com o Programa<sup>33</sup>.

Em relação à formação inicial, 90,47% são licenciadas em Pedagogia e, do total desse percentual, 31,57% possuem uma segunda formação (Letras, Matemática, Geografia, Direito, Ciências Contábeis). 9,52% das docentes têm formação em outras áreas (Educação Física e Tecnólogo em Música). A maior parte das docentes possui pós-graduação lato-sensu (71,42%),

---

<sup>32</sup> As professoras articuladoras possuem a função de coordenar o Programa nas unidades de ensino, administrando as oficinas, orientando os profissionais envolvidos (professores, estagiários, entre outros), bem como manter a equipe gestora informada e auxiliá-la em questões que dizem respeito ao Programa. Ainda, acompanham os alunos nas oficinas que ocorrem dentro e fora da escola.

<sup>33</sup> Em 2019, o professor passou a ser contratado pela verba restante do PME e não mais pela empresa.

algumas professoras chegam a ter até 3 pós-graduações lato-sensu. Entre os cursos de formação continuada que prevaleceram entre as professoras, encontram-se a Psicopedagogia e a Neuropedagogia.

Finalmente, mais que a metade das docentes é casada (52,38%), enquanto 28,57% são solteiras e 19,04% divorciadas. Ainda, 66,66% possuem filhos. Esses aspectos são relevantes para a pesquisa, uma vez que o fato de uma professora trabalhar em uma escola de tempo integral pode interferir em suas relações familiares, visto que as mesmas passam uma parte representativa de tempo na escola, diminuindo o tempo disponível para a família e para o lazer.

Acreditamos ser pertinente discorrermos de modo mais aprofundado sobre o perfil dos três professores que participaram da entrevista (P3, P20, P21).

A P3 é solteira e não possui filhos. Possui graduação em Matemática e Pedagogia, cujo término foi em 2018 e 2012, respectivamente. Ambas as graduações foram cursadas em universidades públicas. A docente ingressou no magistério em 1994 e na rede municipal de ensino de Presidente Prudente em 1998. É professora efetiva desde 2003 e no Programa Cidadescola trabalha com a oficina de OEL desde 2010. Atua na mesma escola no ensino regular há 15 anos. Optou por ser professora, pois era um sonho de infância, devido à necessidade financeira e pela acessibilidade ao mercado de trabalho. O que lhe motivou a participar do Programa Cidadescola foi a proposta de trabalhar com jogos e atividades lúdicas. Conforme as informações apresentadas, podemos concluir que a P3 possui uma carreira estável e pode ser considerada uma professora experiente, uma vez que exerce o magistério há 15 anos. A professora ressalta diversas vezes em sua fala o fato de gostar de trabalhar de forma lúdica nas atividades desenvolvidas no Cidadescola e, para tal, faz o uso, principalmente, de jogos didáticos.

A P20 tem 51 anos, dois filhos e é divorciada. Possui uma vasta formação, tendo em vista que se graduou em Pedagogia (instituição privada, término em 2009), Matemática (instituição privada, término em 2019), Astronomia (instituição pública, término em 2016), Literatura e Filosofia (instituição pública, término em 2019). Possui ainda pós-graduação lato-sensu na área de Linguística e na área de Atendimento Educacional Especializado. Ingressou no magistério em 2002, é professora temporária na rede municipal de ensino de Presidente Prudente desde 2010 e atua no Programa Cidadescola desde 2016, sendo responsável pela oficina de OEL. A docente também atua no turno regular da mesma escola em que desenvolve a oficina de OEL, onde trabalha há 2 anos. Afirmou ter seguido a carreira docente devido à falta



de conhecimento e atua no Programa Cidadescola devido ao salário complementar. O perfil da P20 demonstra que a formação é algo extremamente relevante para ela se consideramos as graduações em áreas diversas e os cursos de pós-graduação. Pode ser considerada uma docente experiente, assim como a P3, uma vez que exerce a profissão há 17 anos.

Finalmente, o P21 tem 34 anos, é casado e não possui filhos. É Tecnólogo em Música e concluiu o curso no ano de 2008 em uma instituição privada de ensino. Estuda música desde os 10 anos de idade e foi aluno do Projeto Guri. O P21 trabalhou no Centro de Referência de Assistência Social (Cras), onde desenvolveu, durante dez anos, atividades com idosos, voltadas para o canto coral e para a pintura em tela. O mesmo foi convidado por uma empresa para trabalhar no Programa Cidadescola, onde atua com a oficina de Canto Coral desde 2015. O que lhe motivou a trabalhar no Programa foi o fato de ensinar música para crianças de baixa renda. Quando realizamos a primeira entrevista com o professor (dezembro/2018), ele trabalhava em cinco escolas que faziam parte do Programa e era contratado por uma empresa que realiza parceria com o Programa. Entretanto, ao realizarmos a segunda entrevista (maio/2019), o mesmo já não possuía mais vínculo com a empresa, e passou a ser pago com verbas restantes da época em que o Programa Cidadescola ainda era vinculado ao Programa Mais Educação. Atualmente, o professor trabalha somente em uma escola vinculada ao Programa Cidadescola e em outras cidades da região.

Delineado o perfil das participantes da pesquisa, julgamos necessário conhecer as concepções sobre o trabalho docente, bem como aspectos referentes à trajetória profissional dessas professoras, para posteriormente, analisarmos o trabalho docente na escola pública de tempo integral.

#### 5.1.1 Trajetória profissional e impressões sobre o trabalho docente das participantes da pesquisa

Para melhor compreendermos a percepção das professoras sobre a profissão docente, optamos por realizar uma breve exposição sobre a trajetória profissional e as impressões sobre o trabalho docente das participantes da pesquisa, a partir das respostas obtidas nos questionários.

Os dados revelam que diversos foram os fatores determinantes na escolha pela profissão docente, como se pode verificar na tabela 8.

**Tabela 8: Fatores motivadores para a escolha da profissão**

Fatores para a escolha da profissão	Frequência absoluta	Frequência relativa
Admiração por profissionais da área	4	14,28%
Necessidade financeira	4	14,28%
Gostar de ensinar e aprender	11	39,28%
Motivações afetivas	5	17,85%
Outros	4	14,28%

N = 28

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários.

Conforme a tabela 8, o fator mencionado o maior número de vezes foi o “Gostar de ensinar e aprender” (39,28%). A questão do gostar de ensinar está relacionada com a imagem da docência como “vocação”. Neste sentido, Gatti e Barreto (2009) afirmam que tal representação

[...] afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 239).

Em seguida, encontram-se as “Motivações afetivas” (17,85%) que abrangem questões como o “Sonho de infância”. Nesse motivo para a escolha da profissão, está implícito o sentimento de entrega e de doação, características essas da escolha por vocação. Adicionalmente, outro aspecto apresentado para escolha da carreira docente foi a afetividade por crianças. Apesar de o estabelecimento de vínculos constituir-se como um aspecto importante na profissão docente, o mesmo é insuficiente para a atuação profissional.

A categoria “Admiração por profissionais da área” representa 14,28% das respostas. De acordo com Oliveira (2007, p. 7), o professor não inicia sua formação no ensino superior, “[...] ela pode ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por referenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram [...]”.

Alguns fatores compareceram apenas uma vez, sendo esses agrupados na categoria “outros” (14,28%), a saber: “Circunstâncias da vida”, “Mudança de área”, “Filhos em fase escolar” e “Projeto Guri”.

De modo geral, observa-se que algumas professoras ingressaram na função por que possuíam algum vínculo afetivo com a profissão docente. Entretanto, há aquelas que não tinham essa pretensão inicial e que ingressaram por acaso no magistério, ainda assim, é possível que com o tempo essa identificação acontecesse, fazendo com que essa profissional permanecesse na função.

Quando perguntadas sobre o significado de ser professor, as participantes apresentaram variadas concepções, organizadas na tabela 9.

**Tabela 9: Significado de ser professor**

Concepções sobre ser professor	Frequência absoluta	Frequência relativa
Contribuir para a formação do aluno	19	65,51%
Contribuir para a sociedade	4	13,79%
É desafiador, porém gratificante	3	10,34%
Outros	3	10,34%

N = 29

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários.

Para a maioria das professoras (65,51%), ser professor significa “Contribuir para a formação do aluno”. Aspectos referentes à ação de “Transmitir conhecimento” ou “Ser mediador do processo ensino-aprendizagem” compareceram nessa categoria. A compreensão do conceito de professor mediador nas respostas associa-se à ideia do aluno como sujeito passivo, dependente do saber do professor e da ajuda do mesmo para acessar as informações. Nesse caso, o “mediar” traz camuflada a concepção do professor como aquele que detém o saber, ou seja, de transmissor, conforme as respostas que seguem:

Auxiliar as crianças na aquisição dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade (Q, P3).

Prazeroso saber que as crianças precisam e querem a minha ajuda em todas as situações (Q, P6).

É uma tarefa onde há mediação do conhecimento, onde posso contribuir para melhorar o aprendizado do meu aluno (Q, P16).

Nessas representações também estão presentes a figura do professor como mediador do conhecimento científico, não no sentido do profissional que transmite os saberes ou doutrina, mas sim que transforma o conteúdo para que os alunos possam se apropriar da relevância dele

e através do mesmo buscar um futuro melhor para si próprios. Esse aspecto pode ser observado nas seguintes falas:

Poder saber transmitir o conhecimento para que os mesmos possam ter um futuro melhor (Q, P1).

Fazer parte da vida de muitas crianças, tentando colaborar para que sejam bons adultos (Q, P7).

Ainda, as respostas abordaram a questão da formação moral das participantes, elemento que revela um compromisso político-social na função de ensinar. Essa concepção também se vincula à categoria “Contribuir para a sociedade”, aspecto mencionado por 13,79% das participantes. Para Ens e Donato (2011), o professor colabora qualitativamente para transformar a sociedade, entretanto, é necessário que haja um compromisso político-social na docência, visando a formação de cidadãos críticos e transformadores. As repostas abaixo evidenciam essa ideia:

Significa contribuir para a evolução do mundo. Ajudar outros a encontrar o caminho a seguir e aprender a cada situação vivida (Q, P5).

É ser alguém que detém as ferramentas necessárias para melhorar nossa sociedade através do conhecimento e atitudes (Q, P11).

Ser humano indispensável, formador de opinião, que ensina, orienta, direciona os alunos a serem cidadãos conscientes, responsáveis (Q, P15).

10,34% afirmaram que é gratificante ser professor apesar das dificuldades e desafios. Finalmente, a categoria “outros” representa as respostas que compareceram apenas uma vez e não puderam ser enquadradas em outras categorias. O significado de ser professor compareceu da seguinte forma nessa categoria: “Troca de experiências”, “Profissional que permite ser espelho de conduta” e “Compreender o outro”.

No que se refere à carga horária dedicada à realização de tarefas extraclasse, a média de horas semanais apresentada pelas professoras dedicadas às mesmas é de aproximadamente 8 horas, conforme o quadro 5.

### Quadro 5: Média de horas semanais dedicadas às atividades extraclasse

Atividade	Carga horária
Preparação de aulas	3 horas e 30 minutos
Correção de tarefas escolares	1 hora e 36 min
Preparação de provas/testes	54 minutos
Correção de provas/testes	1 hora e 18 minutos
Outras atividades	20 minutos

Fonte: Organização própria, com base nas respostas dos questionários.

Sendo assim, as docentes responsáveis pela oficina de OEL trabalham 33 horas semanais no ensino regular, 15 horas semanais no Programa Cidadescola, possuem ainda 4 horas de HTP, 4 horas de HA (hora atividade) e utilizam em média mais 8 horas para a realização de tarefas extraclasse desenvolvidas em casa.

Quando perguntadas sobre o horário ou dia da semana em que as atividades extraclasse são realizadas, o total de sete professoras (33,33%) afirmou realizar essas tarefas nos finais de semana, como se pode verificar nas narrativas da P1, P3, P8 e P21, respectivamente:

No domingo à tarde, quando estou sozinha e posso sentar e pensar no que trabalhar durante a semana com meus alunos (Q, P1).

Finais de semana, principalmente no sábado, porque estou descansada e posso me dedicar com mais atenção às atividades (Q, P3).

Domingos e quintas, são meus dias “livres” (Q, P8).

Domingo, período da tarde, porque é um horário tranquilo e não estou cansado (Q, P21).

Quatro docentes (19,04%) reservam o período noturno para se dedicar às tarefas extraclases, enquanto três (14,28%) indicaram realizar essas atividades todos os dias:

No período da noite. Após preparar o jantar e outros afazeres domésticos (Q, P4).

Período noturno, pois trabalho integral todos os dias (Q, P7).

Todos os dias, porque só o tempo na escola é inviável por trabalhar dois períodos (Q, P13).

Todos os dias, umas duas horas por dia (Q, P18).

À noite, após as 22:00. Falta de tempo (Q, P20).

Ainda, duas professoras (9,52%) afirmaram que não realizam essas tarefas em um horário específico. Cabe destacar que essa resposta foi dada pelas professoras articuladoras da escola que desenvolvem um trabalho voltado para a gestão do Programa Cidadescola, portanto as atividades extraclasse realizadas por elas se diferem das realizadas pelas professoras que atuam com as oficinas e em sala de aula. Entre as tarefas desenvolvidas em casa pelas professoras articuladoras encontra-se a “preparação de projetos para o Cidadescola/oficinas” (Q, P9) e “comunicação com membros do grupo de trabalho para planejamento de ações” (Q, P11). Finalmente, cinco docentes (23.80%) não responderam à pergunta, sendo três delas professoras articuladoras e uma diretora, provavelmente pelo motivo anteriormente mencionado.

As falas das docentes demonstram que suas atividades acometem as horas que deveriam ser destinadas ao seu descanso e/ou lazer, uma vez que aproximadamente 50% delas realizam as tarefas nos finais de semana ou no período noturno. A P8 explicita claramente essa situação ao afirmar que seus dias “livres” são dedicados à realização das tarefas extracurriculares (Q, P8). Há, ainda, a situação das professoras que dedicam o período da noite para o cumprimento desses afazeres, ou seja, após um dia exaustivo de trabalho, ao chegarem em casa, não descansam, mas sim, se ocupam com essas atividades. A P4, por exemplo, precisa ainda “preparar o jantar e outros afazeres domésticos” (Q, P4), para em seguida preparar as aulas, corrigir atividades etc., enquanto a P20 desenvolve essas tarefas após as 22 horas, devido à ausência de tempo (Q, P20). Essa é a realidade da grande maioria dos professores de nosso país, que convivem diariamente com a sobrecarga horária e demanda laboral.

Quando perguntadas se acreditam que as dificuldades ou desafios cotidianos podem gerar estresse ao professor, 100% das participantes responderam que sim. Entre os fatores geradores de estresse mencionado pelas professoras encontram-se: a indisciplina dos alunos, a carga horária, a demanda laboral, a desvalorização social, a baixa remuneração, a ausência de recursos, as cobranças, a burocracia, a dissociação entre o trabalho pedagógico prescrito e o trabalho pedagógico real, entre outros. Nos trechos a seguir, verificamos como os fatores comparecem na fala das participantes da pesquisa:

Com certeza, pois quando não estamos na docência diária, estamos em casa continuando o trabalho (Q, P7).

Gestão. Se não houver uma equipe gestora parceira e que caminhe junto ao professor, que apoie verdadeiramente, o estresse chega (Q, P8).

Sim, nós professores estamos vivendo ano após ano uma história de desvalorização social que agregada a outros fatores como a má remuneração, a carga excessiva de trabalho na busca de uma complementação salarial e a indisciplina dos alunos gera muito estresse (Q, P11).

Sim, porque o professor sempre tenta dar o seu melhor e quando não há alcance dos seus objetivos há uma geração de estresse (Q, P12).

Sim, porque o professor é cobrado, tem que cumprir o plano de ensino e outros documentos burocráticos e não tem o respaldo da secretaria. Por exemplo, tem a intenção de desenvolver projetos, mas não tem recurso (Q, P15).

Sempre, pois a cobrança diante de alguns projetos que nos são impostos faz com que esse profissional fique estressado (Q, P19).

Quando o estresse é decorrente do trabalho, esse se configura como “estresse ocupacional” (MELEIRO, 2007), sendo esse um fenômeno que acomete as profissões de uma forma geral, todavia, determinadas profissões predispõem seus profissionais à situações mais estressantes que outras. Esse é o caso do magistério, que apresenta por sua natureza situações desgastantes (GOULART JUNIOR; LIPP, 2008), conforme foi possível observar nas narrativas das professoras. Essas situações podem afetar sua saúde física e mental, contribuindo para o processo de estresse.

Os transtornos psíquicos contribuem para a redução do sistema imunológico, o que favorece a ocorrência de doenças orgânicas (GOULART JUNIOR; LIPP, 2008). Desse modo, perguntamos às professoras de nossa pesquisa se elas já se afastaram do trabalho por algum problema de saúde. O total de 6 professoras (28,57%) afirmou que sim, enquanto 15 docentes (71,42%) responderam que não precisaram se afastar do serviço devido a problemas de saúde. Os fatores mencionados para o afastamento estão ilustrados no quadro 6.

#### **Quadro 6: Afastamento do trabalho devido à problemas de saúde**

<b>Motivo do afastamento</b>	<b>Tempo do afastamento</b>	<b>Professor</b>
Cirurgia de histerectomia	2 meses	P7
Retirada da vesícula	20 dias	P8
Estresse	6 meses	P10
Gripe forte e rompimento do tímpano	30 dias	P13
Cirurgia no ovário	1 mês	P15

Em branco	2 meses	P18
-----------	---------	-----

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários.

Com base na literatura, dos motivos citados pelas professoras, apenas o afastamento pelo estresse pode ter sido desencadeado pelo exercício do magistério, aspecto confirmado pela própria docente:

Psicologicamente, não me adaptei à turma daquele ano e perdi a motivação (Q, P10).

Os fatores que geram o estresse do professor possuem origens diversas, entre elas, questões referentes à relação com os alunos, aspecto que desencadeou o estresse na P10 e fez com que ela perdesse a motivação de ensinar, culminando em um afastamento que teve duração de seis meses. Nessa direção, a pesquisa de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) evidenciou a prevalência de afastamentos dos professores devido a transtornos psíquicos. Ainda, uma das professoras, a quem aplicamos presencialmente o questionário (P7), informou verbalmente que engordou 10 quilos após começar a dar aula e que hoje toma sibutramina para controlar a ansiedade (Diário de campo da pesquisadora)<sup>34</sup>, entretanto, não mencionou essa informação em sua resposta, pois esse fato não resultou em afastamento. Rocha, Cardoso, Santos, Munaro, Vasconcelos e Petroski (2015) observaram, em seu estudo, uma elevada prevalência de sobrepeso/obesidade que atingiu 47,2% dos professores investigados, principalmente entre a população masculina e entre os que não consomem frutas e verduras regularmente.

Na mesma direção, a P3 informou durante a entrevista que desenvolveu um problema de coluna desde que começou a dar aulas, provavelmente porque necessitava agachar-se com frequência visto que dava aulas para os alunos menores. Isso fez com que a professora alterasse os anos em que atuava e passasse a dar aula para os maiores, tendo em vista o fato de eles possuírem maior autonomia. Ainda, a docente possui a síndrome do túnel do carpo, desenvolvida também devido ao trabalho, o que segundo ela dificulta a escrita na lousa e a realização de movimentos repetitivos.

Perguntamos ainda às professoras se elas já pensaram em desistir da profissão, entretanto, apesar das adversidades cotidianas que permeiam o trabalho docente, 57,14 % das

---

<sup>34</sup> Informação retirada do diário de campo da pesquisadora referente à data de 04 de setembro de 2018, Presidente Prudente/SP.



participantes afirmaram não ter cogitado abandonar a docência. Algumas das justificativas apresentadas pelas professoras foram:

Não, gosto do que eu faço. Não me vejo fazendo outra coisa (Q, P2).

Não, pois me imagino em uma idade difícil de recomeçar (Q, P7).

Não. Não saberia fazer outra coisa (Q, P8).

As narrativas da P2 e da P8 contemplam a ideia de vocação para exercer a docência, enquanto, a partir da fala da P7, podemos inferir que a mesma se conformou em ser professora, pois, devido à sua idade, pensar em exercer algo novo e “começar do zero” seria uma situação árdua e incerta. Há ainda aquelas que, apesar de não terem cogitado desistir da profissão, apresentaram algumas dificuldades inerentes à mesma, conforme pode ser evidenciado nesses trechos:

Não, nunca pensei em desistir, mas é uma profissão que exige investimento constante em formação (Q, P11).

Não, porque cada dia é um dia, e todos os dias temos esses desafios que fazem parte da profissão (Q, P13).

Não, apesar da falta de reconhecimento e condições de trabalho (Q, P16).

Por outro lado, 42,85% das professoras indicaram que pensaram em desistir da docência. Diversos foram os aspectos que influenciaram as docentes a cogitar essa decisão, como se vê ilustrado nessas passagens:

Sim, devido à falta de incentivo da minha família, mas o amor pelas crianças me motivou a persistir e não desanimar (Q, P6).

Sim, porque estava sendo muito desgastante, alunos que não respeitavam, falta de participação da família, pois as crianças não tinham limites, depois que mudei de escola melhorou (Q, P15).

Sim, pela pouca valorização financeira e descaso dos governantes. Cobra-se muito, oferece-se pouco (Q, P19).

Sim, pois a arte musical não é tão valorizada quanto outras profissões como artes plásticas e esporte e o salário não é tão agradável (Q, P21).

Conforme as falas das professoras, muitos são os fatores de insatisfação e desmotivação na profissão docente, como: baixo salário, a ausência da participação da família no contexto escolar, o desgaste sofrido, indisciplina, entre outros aspectos. Destacamos o trecho da passagem da P15, que afirmou estar mais satisfeita após começar a trabalhar em outra escola. A transferência de escola pode ser caracterizada como um mecanismo de fuga das situações conflituosas, no entanto, Lapo e Bueno (2003) nos alertam que a transferência ou remoção “[...] ao mesmo tempo que oferece a possibilidade ao professor de afastar-se das situações que provocam insatisfação e desequilíbrio, oferece-lhe, também, a possibilidade de encontrar outros tipos de dificuldades, talvez até maiores do que as que vinha enfrentando” (LAPO; BUENO, 2003, p. 82).

O P21, um dos professores que participou da entrevista, apesar de no questionário ter afirmado que já considerou desistir da docência devido à desvalorização que a disciplina de música recebe, durante a entrevista enfatizou que não gostaria de abandonar a docência, principalmente porque, de acordo com o professor, a música proporciona o bem-estar para os alunos e para o professor:

É algo que eu não quero parar, eu quero estar velhinho, mas como professor de música é porque a música ela tem poder de dar não só para o professor, mas para o aluno bem-estar, ela transmite alegria, claro que ela transmite a tristeza, mas o foco principal é o bem-estar [...] então eu gosto de levar nas mensagens né? através da música a gente provoca [...] então é uma coisa que eu... não sei assim fazer outra coisa não, não tem outra forma, é a minha profissão que eu escolhi desde pequeno né? então sempre foi é música, música e música (E, P21).

O P21 relata ainda o desejo de cursar pedagogia, pois o fato de não ter cursado licenciatura faz com que apresente algumas dificuldades para lidar com certas situações e com a metodologia a ser utilizada. Em suas palavras:

[...] às vezes tem algo da parte da pedagogia que eu não posso me aprofundar. Eu já li durante o percurso de estudo né? a gente aprende a pedagogia dentro do curso técnico também, mas como a gente não se profunde né eu fico com dúvida... será que eu faço isso? como que eu faço isso? qual é a lei e modo de fazer isso? então eu como que eu vou aplicar algum pedagógico sendo que eu não tenho essa informação? então eu não posso aplicar aquilo ali, por isso que eu pretendo fazer pedagogia [...] (E, P21).

A P3 também afirmou durante a entrevista que não pensa em abandonar a profissão. A docente relata que optou por ser professora aos 8 anos de idade:

[...] desde dos oito anos eu escolhi ser professora, eu estudei a minha vida para ser isso, para ser professora né? então eu gosto de ensinar [...] eu estudei a minha vida para ser professora, foi uma escolha mesmo [...] a sala de aula não me faz mal, [...] tem professor que entra na sala e tem crise de pânico, sala de aula por enquanto ela não me faz mal, é que nem eu brinco é meu habitat (E, P10).

Ao ser questionada se gostaria de assumir a posição de coordenadora, a P3 respondeu que não se identifica com o posto, mas talvez, caso recebesse uma boa proposta financeira consideraria assumir o cargo. Em suas palavras:

Por enquanto essa flor não nasceu no meu coração não, eu prefiro as crianças né? por enquanto não abandono minha sala, só se eu receber uma proposta financeiramente muito melhor né? que me agrada muito, muito financeiramente, tirando isso não (E, P3).

Finalmente, acreditamos ser importante compreender o que motivou as professoras a participarem do Programa Cidadescola. Os fatores mencionados pelas docentes estão distribuídos na tabela 10.

**Tabela 10: Motivações para participar do Programa de Educação Integral Cidadescola**

Motivações para participar do Programa Cidadescola	Frequência absoluta	Frequência relativa
Aspectos materiais	10	34,48%
Ligadas ao ensino	14	48,27%
Não responderam	5	17,24%

N = 29

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários.

Como é possível observar na tabela 10, os fatores que mais compareceram foram aqueles relacionados ao ensino, revelando-se um elemento extremamente positivo que levou os professores a participarem do Programa Cidadescola. Os fatores relacionados ao ensino incluíram aspectos como: gostar de ensinar, poder trabalhar com diferentes temas, ministrar para diferentes séries, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Sobre a possibilidade de ministrar para diferentes séries, a P6 indica:

O Programa Cidadescola me proporciona poder trabalhar temas diversos, além de dar aula para várias séries (Q, P6).

O fato de poder trabalhar com diferentes temas, aspecto presente no discurso da P6, está relacionado com a metodologia de ensino diferenciada do Programa, uma vez que se espera que no contraturno as atividades sejam desenvolvidas de forma distinta. Esse elemento compareceu em algumas das falas das docentes:

A proposta de trabalhar com jogos e atividades lúdicas junto aos alunos (Q, P3).

Poder proporcionar aos alunos atividades práticas, experimentais, lúdicas (Q, P9).

Os trechos supracitados nos dão indícios de que as atividades do período regular são desenvolvidas de forma tradicional, com valorização do conteúdo e sem muita diversificação didática nas/das práticas de ensino, visto que o fato de poderem trabalhar fazendo o uso de uma metodologia diferenciada é um dos motivos pelos quais as professoras atuam no Programa Cidadescola, não havendo, ao que parece, uma integração entre as atividades que acontecem no período regular e no contraturno.

Ainda, o fato de o Programa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem também foi citado pelas das professoras no que tange às motivações ligadas ao ensino. As respostas abrangem aspectos como a oferta de uma educação integral e de reforço escolar, conforme demonstram essas passagens:

Por acreditar ainda que a escola integral possa contribuir com a educação integral (Q, P8).

Auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Q, P16).

No que tange aos aspectos materiais, as docentes abordaram a questão do salário e da carga horária. As professoras que indicaram o complemento salarial atuam no ensino regular e ministram a oficina de O.E.L, recebendo até 45% a mais com a carga suplementar, que é de no máximo 75 horas mensais, enquanto no ensino regular a carga horária é de 165 horas mensais, sendo esse também o provável motivo que duas professoras afirmaram trabalhar no Programa devido à carga horária.

Além do ganho extra financeiramente, ele me atrai pelas horas e projetos desenvolvidos (Q, P10).

Por escolha (gostar) e necessidade financeira (Q, P13).

Apresentado o perfil, a trajetória profissional e as impressões sobre o trabalho docente das participantes da pesquisa, daremos início à apresentação e à discussão das categorias de análise elaboradas, em que buscaremos estabelecer pontos de conexão entre os métodos utilizados na pesquisa (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo).

## 5.2 Condições de trabalho docente na escola de tempo integral

Tendo em vista que a ampliação do tempo escolar amplia também as responsabilidades e o trabalho dos professores, é necessário pensar sobre as condições para o desenvolvimento desse trabalho, mais especificamente torna-se imprescindível a reorganização e a melhoria de elementos materiais e não materiais, ou seja, das condições de trabalho desses profissionais.

Para Esteve (1999), as condições de trabalho se constituem como um dos principais elementos para enfrentar de modo eficaz o mal-estar docente. Em suas palavras: “[...] para enfrentar de forma efetiva o mal-estar docente, onde se deve atuar prioritariamente é sobre suas condições de trabalho e sobre o apoio que o professor recebe para realizá-lo” (ESTEVE, 1999, p. 144).

As condições de trabalho conforme Oliveira e Vieira (2012, p. 157) dizem respeito à forma em que o trabalho está organizado e abarcam aspectos como:

[...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. As autoras explicam que, as condições de trabalho abrangem também “a divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157).

Ainda, Oliveira e Vieira (2012) enfatizam que a análise sobre o trabalho deve considerar o momento econômico, histórico e cultural que as engendram. A noção de condições de trabalho na visão de Oliveira e Assunção (2010, verbete condições de trabalho docente) abarca “[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das

atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção”. Todavia, de acordo com as autoras, elas não se restringem apenas ao posto ou local onde o trabalho é desenvolvido ou à execução do trabalho em si, mas dizem respeito também às relações das condições objetivas de realização do mesmo e às condições de emprego, como por exemplo, as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

Nesse sentido, a precarização das condições de trabalho pode vir a afetar o desempenho das atividades dos professores que atuam na escola de tempo integral, contribuindo para que as tensões e as dificuldades compareçam de forma mais acentuada. Diversas foram as problemáticas apresentadas pelas professoras sobre as condições de trabalho docente em nossa pesquisa, dentre as quais destacamos: a sobrecarga de trabalho, a ausência de espaços físicos e recursos materiais, a falta de verbas, o número elevado de alunos em sala de aula, entre outros aspectos, que serão descritos e analisados nas próximas subcategorias.

#### 5.2.1 Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola, na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar

Os docentes são os principais responsáveis por colocarem em prática as políticas educacionais. Nesse sentido, os processos de tomadas das decisões políticas deveriam abranger a sua participação desde o início das discussões. Entretanto, na realidade, o que se observa é um distanciamento entre o planejamento e a execução das tarefas, o que implica na fragmentação do trabalho docente. Nesse sentido, Giroux (1987, p. 9) alerta para o fato de que:

[...] o exercício de magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos.

Desse modo, o professor se vê submetido a uma política verticalizada, em que o poder é exercido “de cima para baixo”, aspectos que trazem implicações negativas à efetivação das propostas. Essa questão foi abordada por Silva (2016), que percebeu que a maioria dos envolvidos no projeto de educação integral do município investigado não possui conhecimento da intencionalidade da proposta, uma vez que não houve um planejamento educacional adequado e a inclusão dos agentes envolvidos nas etapas antecedentes à implantação. Concluiu

ainda que o professor não é visto como protagonista, muito pelo contrário, notou-se que a participação dele se limita à execução das reformas.

Nesse sentido, considerando a importância da inclusão nas tomadas de decisões dos profissionais que atuam no “chão da escola”, buscamos compreender como o processo de implantação do Programa Cidadescola ocorreu e se as professoras se sentiram envolvidas nesse processo. A tabela 11 revela os dados acerca da participação docente no processo de implantação do Programa Cidadescola.

**Tabela 11: Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola**

Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola	Frequência absoluta	Frequência relativa
Se sentiram envolvidas no processo	3	13,63%
Não participaram do processo	2	9,09 %
A implantação foi difícil	2	9,09 %
Não fazia parte do Programa ou da unidade escolar	6	27,27%
Não responderam ou abordaram outros aspectos	9	40,90%

N = 22

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

A maior parte das docentes (40,90%) ou não responderam à pergunta ou abordaram outros aspectos que não estavam diretamente relacionados com a implantação do Programa Cidadescola, direcionando as respostas principalmente para o fato de o Programa estar contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, conforme revelam os dados da tabela. O fato de quase metade dos sujeitos terem interpretado a questão por esse viés, nos leva a indagar o que levou as docentes a responderem a pergunta nessa perspectiva. Talvez a questão tenha sido formulada de modo que tenha ocorrido uma falha ou limitação para a sua compreensão, apesar da realização dos procedimentos de pré-teste. Por outro lado, talvez o fato de terem dado esse direcionamento às respostas ao serem questionadas acerca de como ocorreu a implantação da escola de tempo integral nos leva a subentender o desconhecimento desse processo.

O total de seis professoras (27,27%) informou que não fazia parte da unidade escolar ou do Programa durante o processo de implantação, enquanto três responderam (13,63%) que se sentiram envolvidas no processo:

Foi muito positiva. Particpei acompanhando a organização das oficinas, ou seja, na escolha das oficinas que seriam desenvolvidas e na organização dos espaços /tempos necessários (Q, P2).

Uma das professoras que afirmou ter participado do processo indicou que a implantação foi “difícil”. Similarmente, outra professora mencionou que o processo foi “conturbado”:

Foi um pouco conturbado, pois era tudo muito novo, ainda não tínhamos muito esclarecimento de como tudo se desenvolveria (Q, P11).

Por outro lado, duas professoras (9,09%) afirmaram não ter participado do processo. Assim como já afirmava Giroux (1987), no âmbito da escola, as decisões podem ser também verticalizadas e não envolver o coletivo, como indica a narrativa da professora abaixo:

Da implantação não participei, ficou a cargo da direção. Fui coordenadora e depois de saber os objetivos da oficina tive que procurar atividades (Q, P3).

O fato de a implantação ter ficado a cargo da direção da escola demonstra que a gestão adotada pela instituição não se configura como sendo de natureza participativa e democrática, desse modo, não traduz os desejos e as reivindicações dos profissionais que nas escolas atuam. O tipo de gestão assumido pelas escolas públicas constitui-se como um fator que pode consolidar ou limitar o trabalho docente, influenciando até mesmo na saúde psíquica do professor.

O tipo de gestão adotado nos estabelecimentos, na medida em que exerce um rol estruturante sobre o ambiente de trabalho, intervém sobre diferentes aspectos que configuram a realidade do trabalho nas escolas e, por esse caminho indireto, acaba influenciando na saúde mental dos que ali trabalham (BATISTA; ODELIUS, 2006, p. 333)

Nesse sentido, uma gestão tradicional, em contraponto à gestão democrática, gera exaustão emocional nos professores e influencia negativamente na autoestima, uma vez que suas vozes são silenciadas e seus anseios, desconsiderados.

Das escolas que participaram da pesquisa, percebemos um número reduzido de professoras que indicaram o não envolvimento no processo de implantação da proposta da escola de tempo integral. De qualquer forma, cabe destacar que o fato de as professoras estarem



à margem neste processo pode prejudicar o êxito do Programa. Nesse sentido, Gadotti (2009) enfatiza a importância do planejamento, da participação e da formação dos atores envolvidos no processo de implantação da escola de tempo integral:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola (GADOTTI, 2009, p. 36).

Corroboramos Gadotti (2009), uma vez que a verticalização das políticas, muitas vezes, impossibilita a participação dos atores no processo de planejamento dos projetos, resultando na falha da implementação, tendo em vista que os formuladores de política não compreendem as reais condições de trabalho às quais os profissionais das escolas estão submetidos. Na mesma direção, Hypolito (2014) ressalta que é necessário haver uma interlocução entre os atores na formulação de política educacional, caso contrário ela estará fadada ao fracasso: “Ou se discute com a comunidade escolar e com a sociedade qual é, afinal, o projeto de escola para o país, para o estado, para os municípios ou a tendência é de que as políticas não vão ser efetivadas” (HYPOLITO, 2014, p. 25).

Considerando que a maior parte das respostas dadas não indicaram, de fato, como ocorreu o processo de implantação, que três professores não responderam à pergunta e que parte deles não possuía vínculo com as escolas durante a implantação do Cidadescola, não podemos afirmar que os professores não foram envolvidos nesse processo, embora a pesquisa coordenada por Rinaldi (2016) possa apontar indícios sobre esse processo. Entretanto, cabe enfatizar que a participação das professoras nas decisões sobre o rumo do Programa Cidadescola no município é fundamental para apontar as possibilidades e limites do projeto, além do fato de trazer implicações em diversas esferas do contexto escolar, como por exemplo na reorganização coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo das escolas.

O Projeto Político-Pedagógico e o currículo são elementos norteadores das atividades escolares e, portanto, orientam o trabalho do professor. Desse modo, a articulação entre o currículo e o PPP afeta, diretamente, a forma de organização e as condições do trabalho docente.

Por acreditarmos que a implantação de um programa de educação integral exige a reorganização desses componentes, perguntamos aos professores como o PPP e o currículo das

escolas em que atuam foram organizados a partir da implantação do Programa Cidadescola. Cabe enfatizar que a educação integral requer um currículo organizado de maneira articulada, que contemple atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos, que explore as várias dimensões do ser humano e que contemple o seu desenvolvimento em suas múltiplas dimensões para apoiar a construção de conhecimento, abrangendo os planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social. Conseqüentemente, conforme Coelho e Hora (2011, p. 1):

[...] pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes).

Desse modo, para que a educação integral possa de fato acontecer, é necessário um conjunto de ações, entre elas, a superação do currículo fragmentado. Nesse sentido, é fundamental a articulação das atividades que acontecem no período regular e no contraturno, como pontua Moll (2012, p. 141).

[...] inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno o que pode parecer “dois currículos” [...]. Não se trata portanto de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas de rearticula-los [...].

Entretanto, essa articulação não parece ser uma constante em todas as escolas, conforme os dados da tabela 12.

**Tabela 12: Participação docente na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar**

<b>Participação docente na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
A educação integral faz parte do PPP da escola.	5	17,85%
O currículo é fragmentado	8	28,57%
Há articulação entre as atividades	3	10,71%
Não fazia parte da unidade escolar ou do Programa	1	3,57 %
Terceirização	1	3,57 %
Não responderam ou abordaram outros aspectos	10	35,71%

N = 28

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

O discurso de 28,57% das participantes indica que o currículo é fragmentado, sendo que, em alguns deles, há indícios de que o Programa Cidadescola, na escola em que atuam, é visto como um complemento. Esses aspectos estão ilustrados nas falas a seguir:

O programa Cidadescola consta no PPP como um projeto da escola, no currículo ainda não apareceu de forma efetiva (Q, P2).

Durante as oficinas, são realizadas atividades que dificilmente realizam-se no ensino regular, isso complementa os trabalhos da sala de aula e favorece a aprendizagem das crianças (Q, P5).

Oferecer um complemento do ensino regular [...] (Q, P12).

A escola desenvolve outros projetos paralelos ao ensino regular que vêm junto com o Programa Cidadescola [...] (Q, P15).

Nos indagamos sobre o fato de a educação integral constar no PPP, entretanto, não comparecer no currículo da escola conforme a fala da P2, uma vez que o currículo deveria estar em consonância com o PPP. Sendo assim, nos questionamos como a educação integral será ofertada nessa escola, visto que há uma dissociação entre esses elementos. Ainda, vale a indagação de como ocorre a prática pedagógica nessa instituição, visto que há uma cisão entre esses dois componentes que norteiam o trabalho docente. Na mesma direção, a P15, ao mencionar os aspectos negativos da escola de tempo integral, destaca que o Programa deveria ter um “currículo próprio” (Q, P15). Sobre essa questão, Moreira (2013, p. 156) afirma que:

Acrescentando conteúdos no “extra-classe”, através das oficinas no turno inverso, sem problematizar os conteúdos contemplados pelo currículo formal, tem-se reforçado o caráter intocável e aparentemente consensual do currículo oficial [...]. A compreensão das oficinas como complemento ao currículo formal fortalece a ideia de que falta algo no currículo oficial e não a possibilidade de que ele não seja adequado e precise ser repensado quando se discute a ideia de educação integral.

Corroboramos a autora, uma vez que é no conjunto e na integração dos saberes que será possível a formação integral dos sujeitos, não na fragmentação do conhecimento. Por outro lado, podemos observar nas falas de três professoras (10,71%) que houve a preocupação em integrar e articular as atividades do Programa Cidadescola com o turno regular na escola em que atuam.

Há a preocupação e necessidade constante em integrar as ações dos dois seguimentos de forma que o trabalho não fique fragmentado e isso requer ações ao planejamento das atividades e também na melhoria das relações dos profissionais envolvidos, uso dos espaços compartilhados etc. (Q, P11).

Vejo que há uma preocupação em integrar atividades ao currículo escolar do ensino regular. Em interagir o grupo de professores do regular com os professores do programa (Q, P12).

Em outro momento, a P11, que atua como professora articuladora, mencionou novamente a questão da integração, entretanto, nessa outra fala a docente afirmou:

De acordo com nossa realidade os professores do turno complementar conseguem integrar de maneira satisfatória as atividades do programa com as do turno regular, pois atuam nas respectivas séries nos dois turnos (Q, P11).

A narrativa da P11 nos faz questionar se somente os professores que atuam tanto no turno regular quanto no complementar conseguem articular as atividades, ou se os que trabalham apenas no Programa Cidadescola ou somente no ensino regular também efetivam essa ação. Ainda, a professora articuladora responsabiliza os professores pela integração das atividades, todavia, as ações dos professores devem ser orientadas pelo currículo, dessa forma, se o currículo não é formulado de maneira que as atividades aconteçam de maneira articulada, esse elemento dificilmente ocorrerá na prática docente.

Conforme é possível observar, apenas a P11 e a P12, que atuam na mesma unidade escolar, mencionaram que as atividades acontecem de modo integrado, o que nos faz indagar se nas outras escolas essa articulação acontece.

Percebemos ainda algumas dificuldades nas falas das professoras quando interrogadas sobre a reestruturação do PPP e do currículo a partir da implantação da escola de tempo integral. As professoras não discorreram especificamente sobre como a organização desses elementos ocorreu na unidade escolar, mas apontam de modo genérico para uma abertura da escola à participação da comunidade e o impacto do programa:

Do pouco que sei, a comunidade é sempre convidada a envolver-se com a educação. Isso vem se refletindo também dentro do programa (Q, P10).

O Programa Cidadescola somou às ações que a escola vem desenvolvendo em relação ao desempenho acadêmico e participação da comunidade e família na vida escolar do aluno (Q, P15).

O fato de 35,71% das professoras não apresentarem de fato como a organização do PPP e do currículo da escola ocorreu a partir da implementação da proposta e de não terem respondido à pergunta nos faz inferir que os mesmos: não possuem conhecimento do processo de organização desses componentes, que não houve uma alteração nesses elementos ou que o currículo e o PPP não foram construídos de maneira coletiva.

Por outro lado, apesar de uma professora ter afirmado que não houve mudanças nesses componentes a partir da implantação do Programa Cidadescola, 17,85% das docentes informaram que o Projeto Político-Pedagógico da escola em que atuam foi reorganizado em consonância com a proposta, sendo a educação integral parte do PPP da escola, como se observa na narrativa de P5.

Para a implantação do programa na escola, toda equipe fez a revisão do PPP visando promover o desenvolvimento do mesmo (Q, P5)

Evidenciamos na fala da P5 o fato de o trabalho de revisão do PPP ter sido realizado de forma coletiva por toda a equipe, incluindo dessa forma os professores. Por outro lado, somente essa professora comentou que organização do PPP foi feita de maneira coletiva, o que nos mostra um cenário preocupante considerando o universo de participantes. A participação dos professores na elaboração do PPP traz impactos positivos para o trabalho docente, pois os professores podem expor as necessidades a serem consideradas na sua elaboração, além de problematizar as reais possibilidades de aplicação da proposta. Entretanto, é importante complementar que não somente a equipe escolar deve ter voz na construção do PPP, mas também a comunidade em geral e os próprios alunos.

A partir dos dados coletados, observamos também que há casos em que, apesar de a proposta do programa de educação integral constar no PPP, os professores não participam ativamente da seleção dos projetos que serão desenvolvidos na escola, uma vez que os professores articuladores ficam incumbidos de realizar essa função, como relata P3:

A educação integral faz parte do Projeto Político-Pedagógico da escola. [...]. Os conteúdos do Cidadescola têm como referência projetos elaborados pelos articuladores (Q, P3).

Acreditamos que os professores devem ter voz no planejamento dos projetos, tendo em vista que nos parece inviável a organização de um projeto sem a participação dos sujeitos que irão colocá-lo em prática. Essa situação se configura no esvaziamento do trabalho docente, pois desvaloriza o conhecimento do professor e corrobora práticas de gestão escolar mais conservadoras e menos abertas à participação dos envolvidos.

Finalmente, o docente P21 (3,57 %) abordou a questão da terceirização<sup>35</sup>, que é um dos meios adotados pelo município de Presidente Prudente para a oferta das oficinas no contraturno:

O Projeto é planejado no início do ano com complementação e parceria de empresas (Q, P21).

Talvez, o trabalho terceirizado na escola possa dificultar a integração dos sujeitos para se planejar as ações da escola de tempo integral de forma coletiva, entretanto é fundamental que os profissionais, independentemente da forma de contratação, usufruam de condições que favoreçam a sua prática e que possam participar das tomadas de decisões que certamente incidirão sobre o seu trabalho.

De modo geral, algumas respostas indicam que existe a articulação da proposta curricular e do PPP com as oficinas do Programa Cidadescola, e outras afirmam que essa articulação ainda é insatisfatória. Ainda, duas docentes mencionaram o fato de essa ação acontecer de maneira coletiva, no entanto, algumas falas expressam que esse planejamento não foi acompanhado por todos. Observamos também que a prática da terceirização pode dificultar a integração e as discussões coletivas da equipe. Dessa forma, observamos certas dificuldades por parte das escolas para pensarem na integração das oficinas do Programa Cidadescola com seus Projetos Político-Pedagógicos.

Destacamos que as atividades desenvolvidas no contraturno devem estar vinculadas e integradas com o turno “regular”, de forma que se estabeleça uma organização articulada entre os turnos, a fim de que duas escolas distintas não funcionem dentro de uma: o Programa

---

<sup>35</sup> A terceirização se define como a contratação de serviços por intermédio de empresa, através de contrato de prestação de serviços. Desse modo, a relação de emprego se estabelece entre o trabalhador e a empresa que presta os serviços, e não diretamente com a contratante. Por sua vez, a Reforma Trabalhista, aprovada pela lei 13.467/17, apresenta conceito mais amplo sobre a terceirização: “Considera-se prestação de serviços a terceiros a transferência feita pela contratante da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, à pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços que possua capacidade econômica compatível com a sua execução” (BRASIL, 2017, Art. 4º-A).

Cidadescola com suas oficinas diferenciadas e a escola tradicional com seu currículo formal. O Programa Cidadescola não pode ser visto como um projeto “extraclasse”, onde as atividades desenvolvidas constituem-se apenas em preenchimento do tempo. Torna-se necessário romper a organização tradicional do currículo e superar dicotomias como “formal” e “informal”, “curricular” e “extracurricular”. Permanece, portanto, o desafio da oferta de um ensino que promova efetivamente uma educação integral.

### 5.2.2 As implicações da redução do financiamento no desenvolvimento do Programa de Educação Integral Cidadescola

A garantia do direito à educação (integral) conforme Menezes (2012) pressupõe fontes estáveis e suficientes de recursos financeiros. Entretanto, o estudo de Capuchinho e Crozatti (2018) demonstrou que houve uma redução no financiamento da política federal para ampliação da jornada escolar no país durante a passagem do Mais Educação para o Novo Mais Educação.

Quando perguntadas se os recursos para o desenvolvimento das atividades são oferecidos, as respostas variaram, conforme se pode observar nas falas a seguir:

Os recursos são bem restritos (Q, P7).

Todos os recursos na medida do possível são oferecidos (Q, P8).

Os recursos oferecidos estão adequados para as atividades oferecidas (Q, P12).

Os recursos são bem escassos (Q, P19).

Observa-se que não há consenso entre as professoras sobre a oferta dos recursos. Por outro lado, um aspecto que se sobressaiu nas respostas foi o fato de haver uma maior alocação orçamentária para o investimento no Programa Cidadescola enquanto o mesmo recebia financiamento do Governo Federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola vinculado ao Fundo Nacional e Desenvolvimento da Educação (FNDE). Após o Governo Federal suspender as verbas destinadas ao Programa de Educação Integral em diversos municípios do país, incluindo o de Presidente Prudente, e o Governo Municipal assumir integralmente o financiamento do Programa Cidadescola, as verbas diminuíram. Essa situação compareceu com a frequência de 52,38% (N = 21) nos discursos das docente e estão ilustradas nessas passagens:

Até o ano de 2017, o Governo Federal mantinha um convênio através do Programa Novo Mais educação. Em 2018, esse convênio foi cortado (Q, P2).

[...] com essa retirada do dinheiro do Governo Federal, as oficinas ficaram assim... muito... por exemplo, que é a oficina que eu dou né? que é a orientação de estudo e leitura, aí até a gente fala assim né, que ficou menos diversificado lá na escola, menos diversificado as oficinas (E, P3).

Antigamente a verba era federal, isso ajudava na escola. Porém agora a verba é municipal (Q, P4).

Os recursos disponibilizados pelo PDDE eram utilizados para a aquisição e a manutenção de equipamentos, para a compra de recursos materiais e para o ressarcimento de despesas dosicineiros (voluntários) responsáveis pelas atividades (alimentação e transporte), não podendo assim receber remuneração pelo trabalho. Os serviços prestados pelosicineiros, de acordo com a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, são considerados trabalho voluntário, não gerando, portanto, vínculo empregatício nem direitos trabalhistas.

O fato de serem voluntários e contarem apenas com uma ajuda de custo mínima para passagens e alimentação dificulta o recrutamento de profissionais e contribui para a rotatividade dos mesmos, pois quando encontram uma oportunidade mais rentável para exerceram sua função, desistem de seu cargo no Programa. As passagens seguintes ilustram esses aspectos, que são apontados como dificuldades para o desenvolvimento das atividades:

[...] troca constante de profissional (Q, P2).

Encontrar mão-de-obra adequada para determinadas oficinas com a remuneração oferecida (Q, P11).

Soares, Brandolin e Amaral (2017) ao investigarem as principais dificuldades na implementação do, até então PME, na rede municipal de Petrópolis-RJ, verificaram que a alta rotatividade dosicineiros está relacionada à falta de vínculo profissional. A esse respeito, os autores evidenciam que:

Os monitores<sup>36</sup> vivem uma situação ambígua entre aquilo que se idealiza como voluntariado e suas concretas situações de vida que transformam essa atividade em fonte, complementação de renda ou uma espécie de bico que a qualquer momento pode ser abandonada diante de uma nova oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Diante destas circunstâncias, o funcionamento do programa fica comprometido (SOARES; BRANDOLIN; AMARAL 2017, p. 1077).

---

<sup>36</sup> Os autores de utilizam do termo “monitores” para se referirem aos “icineiros”.



Ainda, cabe enfatizar que a rotatividade de profissionais dificulta o estabelecimento de vínculos com os alunos, característica importante para o processo de ensino-aprendizagem. Também, a alternância de profissionais compromete o desenvolvimento das atividades formativas com esses sujeitos, uma vez que o monitor presente em um determinado encontro de formação pode não estar presente no próximo.

Os recursos do PDDE não contemplavam o financiamento total do Programa e viabilizavam apenas a implementação parcial do mesmo, desse modo, a Prefeitura disponibilizava recursos orçamentários complementares. Todavia, o corte de verbas advindas do Governo Federal no ano de 2018 trouxe prejuízos para a execução do Programa. A respeito disso, os docentes relatam:

Com o passar do tempo o dinheiro para a compra de recursos foi diminuindo, dificultando a realização de atividades diversificadas com os alunos. No início do programa havia mais recursos financeiros e de pessoal (Q, P3).

Quanto aos recursos o mais difícil com a falta de verba são aqueles materiais que fogem do básico que possuímos na escola e os recursos humanos (Q, P11).

A falta de verbas para investir nas oficinas (profissionais) (Q, P18).

Nos discursos das professoras, foi possível perceber que a diminuição de verbas trouxe implicações negativas para o desenvolvimento do Programa Cidadescola, principalmente no que tange ao investimento nos recursos materiais e na contratação ou manutenção dos contratos dos profissionais que atuam no Programa, aspecto mencionado com a frequência de 38,09% (N = 21). Consequentemente, a redução dos recursos financeiros implicou na minimização das oficinas. Dessa forma, as oficinas oferecidas estão menos diversificadas, enquanto a carga da oficina de Orientação de Estudo e Leitura aumentou, como se pode ver na fala de P3:

[...] por exemplo, artesanato ainda não tem professor, estão organizando, tem professor de recreação, tem professor de música, mas não tem o que as crianças gostavam, dança não tem, né? Eles gostavam também de canto coral, agora tem só os instrumentos da escaleta e a flauta, então assim... eles fazem aula de... por exemplo, cada turma faz aula comigo duas vezes por semana e duas vezes por semana com a (nome da professora), então eles têm duas aulas de português e duas aulas de matemática, então assim, deveria ser menos, deveria ter outras como natação, né? (E, P3).

Outro aspecto mencionado por dois professores que pode ter relação com a redução do financiamento é a diminuição do número de vagas para os alunos participarem do Programa, a P3 explica que:

O número de crianças por turma diminuiu, por exemplo, quando começou, eu tinha trinta e duas crianças, hoje em dia é vinte e cinco por turma (E, P3).

Por outro lado, a professora afirma que a redução do número de alunos contribuiu para o melhor desenvolvimento das atividades:

[...] ficou melhor pra dar aula né? eu acho assim, que você dá um atendimento melhor pras crianças né do que trinta e dois, trinta e três, quando começou eu já tive turma assim de quinto ano com trinta e três crianças, é uma turma de turno regular né? então assim... é bem cansativo, então assim... professor fica cansado (E, P3).

Entretanto, a P3 afirma também que o número limitado de vagas é motivo de queixa para a família dos alunos e que muitos deles concluem os anos iniciais do fundamental sem participarem do Programa:

[...] eu estou com o quinto ano, tem mãe que deixou o nome da criança desde o segundo ano que tem na escola e até hoje a criança não conseguiu a vaga, então nas reuniões de pais, as mães ficam “professora meu filho vai sair da escola e não participou do Cidadescola” e teve criança que saiu da escola ano passado e nenhuma vez fez Cidadescola porque não teve a vaga, então às vezes sai e tem muita reclamação nesse quesito com a diretora, até com a (nome da articuladora) [...] (E, P3).

Em síntese, o corte de verbas advindo do Governo Federal dificultou a compra dos recursos materiais para o desenvolvimento das atividades e o pagamento de ajudas de custos dos sujeitos que atuam no Programa Cidadescola. Verificamos ainda que o valor mínimo de ajuda de custo oferecido aos oficineiros prejudica o recrutamento e a manutenção dos profissionais. Finalmente, a diminuição dos recursos financeiros reduziu o número de oficinas ofertadas e de vagas para os alunos participarem do Programa.

Acreditamos que a proposta da ampliação da jornada pressupõe recursos que sejam suficientes e garantam, entre outros aspectos, o investimento na infraestrutura escolar, na remuneração e formação dos profissionais que atuam no Programa, sejam eles oficineiros ou não, e na continuidade das ações, uma vez que, entre os aspectos negativos da escola de tempo integral, encontra-se a “falta de uma política que garanta efetivamente a continuidade do que

foi proposto” (Q, P19). Nesse sentido, é necessária uma política sólida e estável de financiamento, sendo essa uma condição indispensável para a implementação do tempo integral nas escolas públicas e da oferta da educação integral no país.

### 5.2.3 Infraestrutura escolar e realização do trabalho docente

A infraestrutura escolar é um dos elementos que possuem relação direta com as condições de trabalho dos professores. A ausência ou insuficiência do suporte estrutural adequado pode implicar não apenas no desenvolvimento e precarização do trabalho docente, mas também no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente, nos resultados de desempenho observados nos exames de avaliação em larga escala. Ainda, se faz necessário destacar o fato de os alunos e as instituições serem submetidos ao mesmo sistema de avaliação, sem considerar as condições de funcionamento e as particularidades das escolas. Essas políticas desconsideram os diversos fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem e responsabilizam os professores pelos resultados dos alunos, o que pode provocar ou agravar o mal-estar docente.

Adotaremos o conceito de infraestrutura segundo Batista e Odélius (2006), que diz respeito às ferramentas dos professores que permitem a execução do seu trabalho. As ferramentas do trabalho docente abrangem as seguintes dimensões: recursos básicos (carteiras, quadro-negro, giz), materiais de apoio ao ensino (aparelho de som, biblioteca, computadores, material didático), recursos que favorecem melhores condições de trabalho (espaço para descanso, sala dos professores, armário para os docentes), além das condições ambientais (barulho, conservação do edifício, umidade, iluminação).

Entretanto, apesar da importância atribuída à infraestrutura das escolas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, estudos demonstram que a infraestrutura das escolas públicas brasileiras não condiz com as necessidades dos professores, tampouco com as dos alunos. Batista e Odélius (2006), ao considerarem os valores alcançados nas dimensões que compõem a definição de infraestrutura, observaram que as escolas funcionam mais sobre os materiais básicos, o que é insuficiente. De acordo com as autoras, uma escola que possui ou oferece apenas o mínimo de materiais de apoio ao ensino faz com que o professor trabalhe dobrado, uma vez que este deve preparar suas aulas sem os instrumentos necessários ou fornecer ele mesmo esses instrumentos, atribuindo-lhe mais uma tarefa e reforçando a minimização do

Estado na responsabilidade para com a educação, ou seja, o Estado mínimo para prover e máximo para cobrar (RINALDI; BROCANELLI; MILITÃO, 2012).

Há também pesquisas específicas sobre a infraestrutura das escolas de tempo integral. Branco (2012) analisou os desafios enfrentados para a implantação do aumento da jornada escolar em experiências desenvolvidas na região Sul do Brasil e apontou, como um dos possíveis desafios para o desenvolvimento da proposta, a falta de melhor estrutura física das escolas, uma vez que a ampliação de tempo da jornada escolar e a diversificação das atividades demandam outros espaços de trabalho para professores e alunos. De modo similar, Ferreira (2015) constatou que, para os professores do Ensino Fundamental da rede pública de um município em Tocantins, o espaço físico escolar juntamente com a falta de acompanhamento familiar são os principais desafios a serem superados para a efetivação da educação em tempo integral.

Cavaliere e Maurício (2011), ao realizarem um estudo sobre as características das experiências de ampliação da jornada escolar nas regiões Sudeste e Nordeste, concluíram que, em sua maior parte, as experiências de ampliação da jornada escolar oferecem atividades no contraturno que acontecem principalmente dentro do espaço escolar, o que reforça que as condições de implementação são determinantes da condução desta política. Observaram ainda que as duas regiões privilegiam a sala de aula como espaço dentro da escola para desenvolvimento das atividades e que a disponibilidade de uso de outros espaços a que se recorre no interior da escola (quadra, biblioteca, laboratório, entre outros) é determinada de acordo com o desenvolvimento econômico da região.

Por outro lado, alguns estudos demonstram que há investimento na infraestrutura nas escolas de tempo integral. Barra (2007) estudou o espaço físico de uma escola pública de Goiânia de tempo integral e constatou que os ambientes escolares sofreram reformas ou adaptações para a ampliação da jornada. No que tange à rede estadual, a autora destaca o conjunto híbrido de reformas realizadas, como reforma do forro e do telhado, pintura, fiação elétrica, muro, reformas de banheiros, salas de aula, entre outras. Por sua vez, os achados apontaram que os ambientes reformados nas redes municipais compõem o conjunto que mais se aproximaria das novas demandas da escola de jornada ampliada: refeitório, salas para oficinas, quadras, pátios etc.

No caso da rede municipal de Goiânia, os ambientes adaptados foram tendas, quiosques e mesas com bancos de cimento. Segundo a autora, esses ambientes indicam dois temas:

improvisação e baixo custo, uma vez que essas alternativas implicam menos gastos com a capacidade de abranger diferentes atividades que supõem pequenos grupos de alunos, conseguindo, assim, responder as novas demandas postas para a escola. Entretanto, os resultados identificaram também que a média de 35% das escolas do estado não recebeu nenhum tipo de adaptação ou reforma e que muitas das reformas requeridas relacionam-se com a falta de manutenção devida para dependências básicas da escola, seja ela de funcionamento em tempo integral ou não (BARRA, 2007).

Aspectos referentes à infraestrutura também compareceram em nossa pesquisa, conforme demonstra a tabela 13.

**Tabela 13: Infraestrutura escolar**

<b>Infraestrutura escolar</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
Ausência de recursos materiais	5	13,88%
Falta de espaços e/ou espaços adequados	12	33,33%
Recebimento de mais verbas para o investimento na infraestrutura	12	33,33%
Elevado número de alunos	5	13,88%
Barulho	2	5,55%

N = 36

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

A ausência de recursos materiais compareceu nas respostas das professoras com a frequência de 13,88%, aspecto ilustrado nas falas que seguem:

Trabalhar com o que temos (falta de material) (Q, P2).

Uso de material que o programa não fornece (Q, P7).

Por sua vez, a falta de espaços e/ou espaços adequados equivale à porcentagem de 33,33%. Entretanto, ao avaliarem o espaço físico escolar, 42,85% dos participantes afirmaram que os espaços físicos são “bons”, enquanto somente 9,52% classificou os espaços como “ótimos”.

A escola têm excelente infraestrutura (Q, P8).

Não temos em nossa unidade escolar problemas com o espaço físico, porque nossa escola é grande (Q, P11)

O espaço físico e a infraestrutura da escola estão adequados para as atividades oferecidas (Q, P12)

Por outro lado, 19,04% das docentes responderam que os espaços físicos são regulares, aproximadamente 23,80% afirmaram que os espaços são ruins e apenas 4,76% responderam que são péssimos, como é possível verificar nas respostas que seguem:

Temos uma boa estrutura física, mas ainda é insuficiente para atender todos os alunos (Q, P2).

Espaço físico e infraestrutura deixam a desejar, necessita de locais apropriados e reformas (Q, P18).

Espaço físico e infraestrutura são péssimos. Não há sala apropriada para as aulas e nem para o descanso das crianças (Q, P19).

Quando a infraestrutura da escola é deficiente, os professores encontram dificuldades para desempenhar as atividades que haviam planejado, adicionalmente, as condições físicas e o ambiente escolar são variáveis que apresentam um forte impacto no desempenho dos alunos, estando a infraestrutura, portanto, diretamente relacionada com a qualidade do ensino (BARBOSA; FERNANDES, 2001). A P3 aponta em sua narrativa alguns desses elementos:

Então, assim, até professores de outros locais que vão trabalhar lá na escola, falam assim “eu dava aula num lugar que antigamente era um banheiro”, lá na escola não tem, assim, a gente sempre teve sala mesmo, né? [...] lá na escola a gente tem esse espaço que teve a construção do anexo, então tem esse espaço. No primeiro ano, antes de construir isso eu já dei aula no salão da igreja eu trabalhava lá, lá que eu trabalhava com a oficina, é ruim, às vezes você quer levar alguma coisa pesada, então assim, lá na escola pra material, organização é melhor né? mas na escola cada um tem sua salinha né? o professor que dá aula na quadra tem a quadra disponível pra ele e tudo (E, P3).

O trecho da fala da P3 indica a condição precária em que alguns dos seus colegas desenvolvem as atividades, como em um local que antigamente era um banheiro. Por sua vez, a sua realidade é mais cômoda, uma vez que na escola em que atua há locais adequados para a realização das aulas. A professora menciona ainda que inicialmente dava aulas no salão da igreja e que isso dificultava a realização de algumas atividades. Entretanto, o fato de a mesma ter dado aulas no salão da igreja pode estar vinculado à concepção de território educativo do Programa Cidadescola.

Há ainda professoras que mencionaram o fato de realizarem ajustes e adaptações para o desenvolvimento das atividades no Programa, enquanto outras enfatizaram o fato de o espaço ser dividido com o ensino regular, resultando em negociações para a utilização do mesmo.

A escola é pequena. Como temos o ensino regular nos dois períodos às vezes choca, mas negociamos (Q, P4).

Ruim, utilizamos o espaço físico destinado/programado para outra atividade, fazemos adaptação/ ajuste para que as crianças tenham um lugar para aprender (Q, P15).

O espaço físico poderia ser melhor, porém o Programa procura se adequar ao espaço que lhe é oferecido, existem algumas adequações para seu funcionamento (Q, P16).

O fato de algumas docentes realizarem adaptações e ajustes para desenvolverem seu trabalho, conforme apresentado nas falas da P15 e P16 traz à tona o discurso da “criatividade”, que tanto é exigido dos professores como forma de suprir as lacunas e dificuldades cotidianas. A P20 possui a seguinte visão acerca desse assunto:

[...] Quando a gente trabalha com educação, a gente precisa ser criativo, porque ficar pensando eu não tenho verbas, eu tenho que ir lá na cidade comprar, pronto, não eu acho assim. O nome professor já vem de profe de proficiência e o que é uma proficiência? eu pegar uma coisa e moldar e adequar a aquilo que eu estou precisando então eu penso que dentro assim dessas escolas do Cidadescola ou de uma escola eu fico até triste quando escuto um professor falar assim “ah, eu até tentei fazer aquele projeto”, “ah, mas eu não tive respaldo os gestores, não me forneceram”, gente não é ninguém te fornecer, é você olhar pra aquele papel, olha eu vou tentar trabalhar isso que eu tenho ali, que eu posso contribuir pra levar isso [...]. Então eu penso que hoje que, eu falo assim, eu preciso de algo no Cidadescola? não eu não preciso ma-te-ri-al-men-nte, eu preciso de professores criativos, eu tenho aqui um plano de aula, eu vou desenvolver isso em cima, do que eu tenho, como que eu vou construir isso com os alunos, eu acho que é bem mais interessante (E, P20).

Não corroboramos o discurso da P20, pois, na nossa concepção, não é papel do professor empenhar-se para que as crianças “tenham um lugar para aprender”, é dever das políticas educacionais proporcionar o devido espaço e as condições estruturais necessárias para que essa aprendizagem se efetive. O discurso da criatividade transfere uma obrigação do Estado para o professor, fazendo com que mais uma função lhe seja atribuída.

Ainda, de acordo com a fala das professoras, o atendimento concomitante de alunos em jornada de tempo ampliada e dos turnos regulares faz com que os docentes recorram a espaços improvisados e a negociações para a sua utilização, restringindo as suas opções por falta de recursos físicos e materiais para atender aos estudantes-alvo da jornada ampliada. A

organização das atividades para a utilização dos espaços de modo que o turno regular não seja prejudicado compareceu na fala das professoras:

Tudo é bem organizado de forma que não atrapalhe o ensino regular em suas atividades (Q, P10).

[...] os alunos estão divididos em dois turnos, sendo assim sempre no início do ano procuramos organizar o cronograma das atividades internas tanto regular quanto complementar de forma que todos possam usufruir dos espaços da melhor maneira possível (Q, P11).

Adicionalmente, o atendimento simultâneo de alunos do turno regular e da jornada ampliada influencia na quantidade do número de alunos na escola, aspecto mencionado por 13,88% das docentes, como pode ser observado no discurso da P4:

Acho que as turmas devem ser menores (Q, P4).

O maior número de alunos, somado ao espaço restrito, pode prejudicar a harmonia da escola, aumentando por exemplo, o ruído no ambiente escolar. A questão do barulho é abordada por duas professoras (5,55%) que dizem ter a impressão de que “a escola fica mais agitada e barulhenta” (Q, P3). Para o P21, o barulho é uma das coisas que mais lhe estressa no trabalho, uma vez que um ambiente ruidoso atrapalha o desenvolvimento de seu trabalho e a aprendizagem dos alunos:

[...] e uma outra coisa que me estressa, trabalhar em local barulhento, isso me incomoda demais, salas que ficam... ou que não são adequadas. Existem salas que são apropriadas para o canto, existem salas apropriadas... vamos supor, sala de informática ou de outra coisa tem que ser apropriada para aquilo ali, então se não tem ou se o aluno quer aprender, se o aluno já tem dificuldade em ter esse aprendizado, então tem que ser no local mais silencioso, for um local barulhento as crianças elas vão querer fazer barulho também e se do lado tiver um barulho elas vão dispersar para poder fazer o barulho também, então isso me estressa também [...] alguns alunos que estão na quadra, tem outros que estão no pátio fazendo outra atividade [...] então junta todos esses ruídos e forma um barulho muito grande, fora a rua que passa os carros que tem outros ruídos né? (E, P21).

Para lidar com as situações de barulho, o professor utiliza-se de algumas estratégias:

Eu procuro manter a porta fechada e quando tem ar-condicionado na sala eu procuro deixar o ar ligado e quando não tem ar eu deixo a janela semiaberta, todas as janelas semiabertas porque precisa ter ar todo momento né? [...] eu procuro é... sempre falar



baixo com os alunos e trabalho a percepção sonora com eles para eles poderem entender o que está acontecendo lá fora, o barulho que está por trás dos ruídos que estão acontecendo lá fora, dentro de um contexto musical, quando eles aprendem esse trajeto eles entendem que não dá para eles ficarem bagunçando dentro da sala, senão eles não vão entender minha aula de música (E, P21).

De acordo com Hypólito (2012, p. 224), "[...] as condições de ruídos são significativas no sentido de que há uma perturbação, como no que se refere ao ruído originado na sala de aula, fora da sala de aula, fora da unidade escolar". De modo complementar, o excesso de barulho no ambiente escolar interfere no processo de ensino e aprendizagem escolar, além de prejudicar a saúde dos alunos e dos docentes. Não por acaso, observamos em nosso levantamento bibliográfico que, dentro do campo da saúde, a fonoaudiologia é a área que mais realiza pesquisas sobre o mal-estar docente, havendo uma prevalência de investigações que abordam o distúrbio de voz entre os docentes, uma vez que a categoria docente é considerada um grupo profissional de alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais (VALENTE; BOTELHO; SILVA, 2015).

No que diz respeito ao espaço destinado ao descanso e ao trabalho individual ou coletivo da equipe, aproximadamente 62% dos professores alegaram que as escolas em que atuam possuem espaço adequado para essas ações, enquanto 33,33% afirmaram que as escolas não possuem determinado espaço. Duas professoras (P1 e P3) indicaram que, apesar de as escolas em que atuam proporcionarem tais espaços, elas não possuem tempo para descansar, e uma (P12) enfatizou que o intervalo entre o turno regular e o início do programa “fica a desejar”. A ausência de um espaço próprio para o descanso e para o trabalho individual ou em grupo influencia negativamente no trabalho do professor, visto que o mesmo necessita de um local apropriado para “recuperar as energias” e para desenvolver sua formação. O fato de um número razoável de professoras mencionarem a inexistência desse espaço nos faz indagar em qual local e se a formação continuada coletiva desse sujeitos vem acontecendo.

Por outro lado, 33,33% das professoras citaram que a obtenção de recursos relacionados à infraestrutura foi uma das principais conquistas obtidas pela escola desde a implantação do Programa, conforme as passagens a seguir:

Tivemos a oportunidade de adquirir novos materiais para as oficinas e consequentemente melhorou a estrutura da escola nestes aspectos (Q, P11).

[...] então você vê, por exemplo, ar-condicionado em todas as salas [...] coisas que às vezes a gente nunca imaginava conseguir né? impressora... [...] o Cidadescola ele

trouxe bastante verba para escola, ele trouxe assim... para comprar coisas assim, por exemplo, o que foi construído de novo foi com o dinheiro do Cidadescola, muitos joguinhos, muitos materiais que tem aí foi com o dinheiro do Cidadescola [...] (E, P3).

Nos anos anteriores, recebíamos verba do FNDE que foram designadas à compra de vários recursos, materiais de qualidade que permanecem no uso da escola em geral (Q, P9).

Embora o Programa Cidadescola tenha viabilizado recursos de infraestrutura às escolas, principalmente quando o mesmo era vinculado ao Governo Federal, 61,90% das professoras afirmaram ter feito o uso do próprio salário para arcar com alguma despesa de material que não estava disponível. Algumas justificaram os gastos: impressão de jogos (P3), lembrancinhas e o uso da internet (P10), enquanto outra informou fazer o uso de seu salário em todas as datas comemorativas (P20). Outras docentes esclareceram que a quantia gasta era pouca ou insignificante, como é o caso da P5 e da P11. Entretanto, acreditamos que não é a função dos professores arcar com materiais para o desenvolvimento das atividades, mesmo que a quantia gasta seja mínima. É necessário o cuidado para atitudes como essa não se naturalizarem e sua gravidade ser minimizada muitas vezes até mesmo pelos próprios professores.

Por outro lado, 38,09% das professoras afirmaram nunca ter utilizado o próprio salário, entretanto, algumas precisaram utilizar-se de outros meios para conseguirem recursos. A P4, por exemplo, relatou que algumas vezes pedidos de doações são feitos às crianças. De modo similar, a P9 comentou que os professores utilizam as verbas advindas das festas e eventos promovidos pela escola.

Os dados demonstram que os fatores limitantes dos recursos físicos e materiais do Programa Cidadescola interferem no desenvolvimento das atividades e que apesar dos avanços e conquistas referentes aos recursos infraestruturais recebidos pelas escolas, principalmente no período em que o município era subsidiado pelo Governo Federal, esses aspectos carecem de aprimoramento.

Desse modo, há que se pensar e prever condições para que as atividades possam ser desenvolvidas de maneira eficaz, haja vista que o decreto n° 21.142/2010 atribui ao município de Presidente Prudente “instituir a corresponsabilidade entre as Secretarias e órgãos envolvidos no Programa, para proceder encaminhamentos necessários com recursos humanos, financeiros, materiais e de infraestrutura, para a implementação do programa” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, Art. 7°, inciso VI). Atenta-se ainda para o atendimento simultâneo de

alunos do turno regular e do Programa Cidadescola, o que amplia o número de alunos nas escolas, ocasionando o aumento de ruído no ambiente escolar.

Apesar de o Programa Cidadescola adotar a concepção de território educativo e a prática intersetorial, entendendo os espaços da comunidade e da cidade como espaços de aprendizagem, essa prática não pode substituir o investimento na infraestrutura das escolas, visto que essas também são ambientes que educam componentes. Portanto, a implementação de um programa que amplia o tempo de permanência de estudantes nas escolas públicas exige o investimento na infraestrutura das unidades escolares com a adequação e construção de espaços, a disponibilização de recursos materiais, além do investimento em outros aspectos igualmente importantes que trazem implicações para o trabalho docente.

#### 5.2.4 Condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores

As condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores são variáveis que trazem implicações para o trabalho docente. Esses aspectos podem funcionar tanto como fonte de insatisfação e sofrimento, quanto como fonte de satisfação e prazer. Nesse sentido, Rebolo (2012, p. 26) afirma que: “o trabalho, para ser realizado, depende de certas condições concretas e de determinadas formas de organização que podem ou não corresponder às expectativas e necessidades de quem o executa”. Aspectos referentes às condições organizacionais, sociais e econômicas também foram citados em nossa pesquisa e podem ser observados na tabela 14:

**Tabela 14: Condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores**

<b>Condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
Carga horária e demanda laboral	57	67,05%
Aspectos sociais e econômicos	28	32,94%

N = 85

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

Conforme já discutido na seção 3, o neoliberalismo e a flexibilização da economia trouxeram implicações para a classe dos trabalhadores, incluindo os professores, que trouxeram novas exigências e culminaram na precarização do trabalho docente, sendo essa última perceptível com:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público Oliveira (2004, p. 1140).

Essas mudanças resultaram na intensificação dos processos de trabalho dos professores que influenciaram nas condições organizacionais, sociais e econômicas do trabalho docente. A carga horária e a demanda laboral são exemplos da intensificação do trabalho docente. Esses elementos compareceram com uma porcentagem relativamente alta em nossa pesquisa (67,05%). A sobrecarga de trabalho pode ser atribuída, em parte:

[...] às mudanças que ocorreram e estão ocorrendo na sociedade e que têm gerado uma série de expectativas em relação à escola, nem sempre coincidentes com a concepção que o professor tem de seu papel e da função da escola, e também nem sempre possíveis de serem atendidas devido à própria estrutura e organização do sistema de ensino e pela falta de recursos materiais (REBOLO, CARMO, 2011, p. 57).

Ainda, segundo os autores, a multiplicação das responsabilidades e o receio de não atingir as necessidades e expectativas da sociedade são fatores que geram insatisfação para os professores; elemento que pode se agravar quando associado à falta de apoio dos pais dos alunos e à sensação de inutilidade em relação ao trabalho que está desenvolvendo (REBOLO, CARMO, 2011).

Tardif e Lassard (2009, p. 111), ao discorrerem sobre a carga de trabalho dos professores, analisam a temática de um ponto de vista administrativo e prescritivo. Esses pontos de vista trazem à tona a dualidade da tarefa prescrita, que diz respeito ao que consta nos documentos normativos, e da tarefa real, tal como é realizada no processo concreto do trabalho. Os autores apresentam algumas variáveis que influenciam na carga de trabalho e na demanda laboral docente, a saber: o tempo de trabalho e o número de alunos, o tempo dedicado ao ensino com os alunos, as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho, o aperfeiçoamento, entre outras (TARDIF; LASSARD, 2009).

No trecho a seguir, verificamos como a demanda laboral é apresentada na fala da P20:

[...] quando eu falo em tempo integral eu não posso olhar só o lado do aluno, eu tenho que olhar também o professor [...] como eu estou enxergando esse meu professor? como eu estou sobrecarregando esse meu professor? eu acho que é nisso que a escola, ela perde um pouco (E, P20).

As respostas das professoras de nossa pesquisa se voltaram principalmente para o fato da longa jornada de trabalho, conforme as respostas que seguem:

Ficar extremamente cansado por ficar o dia todo na escola (Q, P1).

A dedicação em tempo integral requer mais do professor, isto acaba causando um desgaste maior (Q, P2).

Chega novembro e eu estou morta, chega novembro e eu estou um bagaço, então assim, a carga horaria laboral é maior né? cargos monetários são bons só no holerite né? mas assim, é cansativo você ficar o dia todo na escola, o próprio ambiente né? é cansativo... eu acho... você ficar o dia todo na escola [...]. É que nem eu falo... assim é... o cansaço físico do corpo mesmo de ficar um dia todo na escola, é cansativo você ficar o dia todo na escola né? no começo você chega assim com mais gás, quando eu começo no Cidadescola você chega no outro dia, não é aquele gás igual eu tinha quando eu trabalhava só até meio-dia (E, P3).

Nenhuma vantagem, apenas desvantagem: cansaço, estresse (Q, P4).

A cansaça que acumula do período já trabalhado (Q, P7).

Um ponto negativo é o cansaço da jornada ampliada (Q, P11).

As respostas mostram que o fato de os professores trabalharem em período integral gera cansaço físico e mental, desgaste e estresse nos docentes. Outro elemento que pode contribuir com esses sintomas é o fato de os professores não possuírem um tempo adequado para o descanso, uma vez que o intervalo entre o regular e o início das atividades do Programa é de apenas 35 minutos.

Eu tenho assim... é... trinta e cinco minutos do turno regular para o complementar, a gente costuma comer junto com as crianças, no horário do almoço das crianças né, mas por exemplo a merenda da escola melhorou, eu comia muito marmitex, então eu tenho esse horário cinco pra meio-dia pra comer e descansar (E, P3).

Consideramos que 35 minutos para comer e descansar é um tempo reduzido, tendo em vista que as docentes ficam na escola em tempo integral. Há ainda docentes que vendem esse tempo de descanso para cuidar das crianças, o que é um indício de precarização do trabalho docente, conforme a fala da P3:

[...] tinha professores que vendiam esse horário pra ficar lá no cantinho com as crianças e eu falei pra (nome da articuladora) “eu trabalho tudo, mas horário de

descanso eu preciso, pra abaixar, pra me acalmar pra pegar a turma” então eu nunca vendi esse horário, às vezes eu ficava lá porque faltava um professor né e a escola não tinha ninguém, então eu ajudava, mas assim eu não vendo meu horário de descanso (E, P3).

Apesar de a P3 não vender o seu horário de descanso, às vezes ela necessita “abrir mão” desse tempo para auxiliar no cuidado com os alunos. Isso provavelmente influenciará no seu desenvolvimento no período da tarde, considerando que não pôde descansar como o de costume.

As atividades extraclasse também foram mencionadas pelos professores como um fator desencadeante de cansaço e desgaste:

Mais trabalho em casa/ escola, mais cansaço (Q, P1).

O professor que trabalha no Programa agrega mais horário de trabalho a sua rotina, em casa e na escola (Q, P3).

O horário de trabalho externo é desgastante (Q, P7).

A P3 destaca também que as horas de HTPC dos professores de OEL diminuíram. As HTPC's do Programa Cidadescola são utilizadas para a preparação das atividades. Com a diminuição das horas de HTPC, podemos inferir que os professores estejam desenvolvendo essas tarefas em suas casas.

[...] agora as horas que a gente é pago é menor e durante a semana, também assim, para preparar aula reduziu-se essa hora de HTPC do Programa Cidadescola que a gente fala... é menor do que tinha no começo (E, P3).

Conforme anteriormente mencionado na subseção 5.1.1, os professores que atuam no Cidadescola utilizam-se de 8 horas para a realização de tarefas extraclasse que são desenvolvidas em casa. Sobre essa questão, Jacinto e Hobold (2012, p. 295) afirmam que:

A falta de remuneração de horas para atividades de planejamento e correção é um indicador de que os professores ficam sobrecarregados de atividades para serem realizadas em casa. Essa situação, na maioria das vezes, reverte-se em fadiga e cansaço. Além do mais, atender às demandas institucionais que requerem deles a realização de atividades burocráticas, também se torna desgastante para muitos docentes.

Cabe destacar que as mulheres ocupam a maioria dos cargos docentes (HYPOLITO, 1999), aspecto que vai ao encontro do perfil das participantes de nossa pesquisa, visto que 90,47% são do gênero feminino. Hypolito (1999) aponta que muitas professoras possuem uma tripla jornada de trabalho se considerarmos o trabalho doméstico, o trabalho desenvolvido na escola e o trabalho extraclasse. Esse elemento dificulta, por exemplo, a formação continuada das docentes, que exige tempo e dedicação das mesmas.

Ainda, conforme observado anteriormente, 33,33% das docentes afirmaram realizar as atividades extraclasse nos finais de semana, o que pode gerar conflitos entre o trabalho e a família, uma vez que, muitas vezes, o tempo que deveria ser dedicado à família e ao descanso e/ou lazer é utilizado para a preparação de aulas, correção de tarefas, preparação e correção de provas etc. A respeito disso, Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (2006, p. 258) afirmam:

[...] de um lado a necessidade de trabalhar, de outro a necessidade de se dedicar mais à família, à vida cotidiana com a da casa, os filhos, os maridos, as obrigações..., enfim um conflito instalado, um paradoxo, uma angústia. A atividade profissional exige também um trabalho fora da escola. Ler, corrigir prova, preparar aula, se atualizar [...]. Essa é a vida do professor, é exercer uma função em tempo integral [...]. Mas e a família? O resultado disso tudo não poderia ser outro, um sofrimento psíquico, a exaustão emocional e a despersonalização.

Outro fator que pode gerar cansaço nos docentes é a questão de assumir turmas em diferentes escolas, conforme mencionado pela P10 e P20:

Eu trabalho em duas escolas, o tempo perdido entre uma escola e outra [...] (Q, P20).

Na questão de assumir sala no regular em unidades diferentes, o horário é bem corrido, em relação ao transporte (Q, P10).

De acordo com o discurso da P10, o tempo para se deslocar entre uma unidade e outra é “corrido”, aspecto que pode ser um gerador de desgaste. Essa é a realidade de muitos professores que, para completar a carga horária semanal, muitas vezes necessitam assumir turmas em diferentes unidades escolares. O P21, por exemplo, atuou por um período em 5 escolas e atualmente viaja para diferentes cidades da região, sendo a viagem na rodovia algo que lhe causa cansaço, conforme a fala do professor. Na contramão, algumas docentes indicaram a dedicação em tempo integral como uma vantagem, elemento esse que traz implicações para o aproveitamento do tempo e para a quantidade de turmas assumidas pelos docentes.

A vantagem é que podemos nos dedicar também em tempo integral (Q, P2).

Trabalhar com apenas duas turmas (pois enquanto adjunta ocorre substituição em qualquer sala) (Q, P7).

Poder trabalhar em apenas um local, ampliar as possibilidades de trabalho na escola e menos em casa. Maior aproveitamento do tempo (Q, P11).

Estar na própria escola que já trabalha sem precisar se deslocar para outra unidade (Q, P12).

De acordo com Moll (2012, p. 140) uma escola de tempo integral que vise uma construção de uma pauta curricular de educação integral deve possuir:

“professores integrais” que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento, ao trabalho coletivo da escola, ao diálogo com seus pares, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo com a comunidade, além de poder usufruir das possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhes permitam construir pontes com o universo simbólico de seus estudantes.

É importante destacar que a trajetória e as experiências docentes também podem influenciar na opinião das professoras em relação ao fato de ficarem o dia todo na escola. A P3, por exemplo, relatou que antes de começar a atuar no Programa Cidadescola ela já trabalhava com o reforço escolar. Sendo assim, estar na escola em período integral já fazia parte da sua rotina. Em suas palavras:

Quando surgiu o projeto Cidadescola a que ia ser a professora articuladora na escola falou assim “você vai trabalhar comigo no Cidadescola?”, aí eu falei assim “ah eu vou”, então assim... eu deixei de dar reforço pra trabalhar no Cidadescola, só que já tinha essa rotina de sempre estar na escola o dia todo (E, P3).

Entretanto, apesar de já estar acostumada com a dedicação em tempo integral, a professora indicou que a sua demanda laboral aumentou devido ao fato de possuir turmas de séries variadas.

[...] o que mudou mais assim... é que eu tive que preparar mais coisas, porque no reforço às vezes a professora deixa atividade, é mais tranquilo, o que mudou foi que eu tive que preparar mais atividade, por exemplo, esse ano eu dou aula pra três turmas é... terceiro ano, quarto ano e quinto ano, então o jogo que eu dou no terceiro ano não serve pro quinto e você não pode ficar repetindo sempre a mesma coisa né? tem que



ser sempre diferente, então assim, esse montante de preparar assim que é maior, mas isso de ficar o dia todo na escola isso eu já tinha já desde o começo (E, P3).

A demanda laboral também pode derivar do fato de os alunos possuírem diferentes níveis, uma vez que o professor precisa preparar diferentes atividades ou adaptar as mesmas conforme o grau do aluno. Na fala da P20 podemos perceber um sentimento de angústia para lidar com essa situação:

[...] eu percebi que dentro de uma sala eu tinha uma sala multisseriada [...] cada um tinha sua especificidade, cada um tinha seu problema. Eu faço OEL português e matemática, aí eu tinha umas crianças que já liam e estavam numa cursiva por ser segundo e terceiro ano, eu tinha umas outras que não sabiam nem o alfabeto e eu falei como que eu vou fazer pra atingir essa sala fazendo um planejamento, mas que atenda cada um dentro da sua perspectiva, daquilo que ela conhece, dentro do que ela traz, então como que eu consigo trabalhar e avançar com essa criança [...] Eu falei como que eu faço um trabalho em cima de toda essa sala multisseriada, todos diferentes? (E, P20).

A demanda laboral em sala de aula também foi abordada pelas docentes. A P3, por exemplo, afirmou que inicialmente cada turma possuía uma estagiária que auxiliava o professor. Todavia, atualmente a escola em que atua conta apenas com duas estagiárias para atender todas as turmas. A diminuição dos profissionais, como discutido anteriormente, está relacionada ao fato de o Cidadescola não possuir mais vínculo com o Governo Federal, o que resultou na diminuição de verbas. .

Quando o Programa Cidadescola começou, cada turma tinha uma monitora, era ótimo porque por exemplo, vou trabalhar por exemplo, o jogo do resto. O jogo do resto é divisão, aí tem criança que não sabe, então a monitora estando na sala, ela me ajudava nesse atendimento porque quando você trabalha com o jogo, é assim... [...] cria muita ansia, então assim... quando tinha estagiaria era mais tranquilo, agora as crianças têm que ter mais paciência... sou só eu na sala, são duas estagiárias pra atender todas as turmas, então assim, não tem mais uma pessoa que fica na sala para me ajudar. Eu sempre falo isso pra (nome da articuladora) que quando tinha era bem melhor porque nessa questão do jogo as crianças demandam muito da gente (E, P3).

Entretanto, na segunda entrevista que realizamos com a P3, a mesma contava novamente com o auxílio de um estagiário e por conta disso se diz mais satisfeita. O professor P1 também afirmou que, durante suas aulas, conta com o auxílio da articuladora e de um estagiário, sendo que os mesmos permanecem o tempo todo junto à turma. Segue a passagem:

[...] a articuladora está sempre junto ajudando o aluno que vai pro o banheiro, que sai, então tem uma grande ajuda porque o professor, ele não fica sozinho dentro de uma sala de aula, tem a articuladora e tem o estagiário que também ajuda a gente, então a todo momento o aluno está sendo monitorado, então nós não temos tanto problema em questão ao mau comportamento, pode acontecer de uma criança chutar a outra e a gente passar despercebido e não ver, mas o articulador que está sentado atrás ele vê, ou então o estagiário também vê, então tudo isso é relatado e facilita para o professor também (E, P21).

A narrativa do P21 revela que a presença do articulador e do estagiário facilita o desenvolvimento do trabalho do professor, principalmente no que tange ao manejo da disciplina dos alunos.

A burocracia também se constitui como um elemento que influencia na demanda laboral dos docentes, e foi citada como uma desvantagem em ser professor em uma escola de tempo integral pela P2. Por sua vez, a P3, que atua na mesma escola que a P2, afirmou não precisar lidar com muitos aspectos burocráticos:

Burocracia eu não tenho assim muito né? A gente tem a pasta... a gente preenche, burocracia em si eu não tenho muito (E, P3).

Nacarato, Varani e Carvalho (2007) enfatizam que houve uma intensificação do trabalho docente principalmente de ordem burocrática, como por exemplo o preenchimento de relatórios referentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os autores comparam as atividades burocráticas e outras atividades padronizadas/repetitivas do trabalho docente ao filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, o que as leva a questionar as formas padronizadas de organização do trabalho do professor. Cunha (1999) alerta que a burocratização do trabalho funciona como uma forma de controle da atividade educativa. De acordo com a autora, “enquanto nas profissões com forte estatuto o controle é profissional [...], nas profissões frágeis o controle é burocrático” (CUNHA, 1999, p. 137). Ainda sobre o tema, a autora complementa:

Em geral, a burocratização transparece na quantidade de tarefas complementares ao que é essencial e acabam, para fins de valorização, sendo as mais importantes na constelação das atividades. Normalmente, os resultados da ação docente podem ser definidos numericamente, e a quantidade é sempre evidencia de qualidade. Outro aspecto relevante é que em geral, a burocratização anula as diferenças contextuais, não as leva em conta, minimizando as subjetividades dos indivíduos envolvidos na profissão (CUNHA, 1999, p. 137).

A pressão em cumprir o conteúdo também é um elemento que pode desencadear o estresse nos docentes. A P3, por exemplo, afirmou gostar de trabalhar no Programa Cidadescola justamente por não haver cobrança em relação ao conteúdo.

[...] eu trabalho de manhã você tem os conteúdos, então você quer fazer uma coisa meio que diferente você fica meio presa porque você tem aquilo pra fazer, agora a tarde não, eu não tenho essa lista de conteúdo né? [...] eu gosto do Cidadescola porque não tem essa pressão do conteúdo né? [...] me sinto mais livre, eu posso trabalhar mais lúdicamente, eu gosto, mas o problema é que nem eu estou falando você, fica mais cansada, é o cansaço, ficar o dia todo na escola é cansativo (E, P3).

A desorganização é outro aspecto que pode intensificar a demanda laboral docente, uma vez que o professor pode acabar tendo que refazer o trabalho ou fazer as atividades às pressas. A P3 expõe o quão importante a organização é para o desenvolvimento de seu trabalho:

[...] eu gosto das coisas assim bem organizadas né? então assim... uma coisa em cima da hora assim já me deixa frustrada, assim... tudo eu gosto que me avisem com antecedência né? então eu sou bem assim [...] e se uma coisa me chateia ou não eu já falo, então assim eu não fico remoendo, por exemplo, se eu preciso do material né? eu peço com antecedência pra ela e tudo, e se tiver na escola e tiver dinheiro eles acabam adquirindo né [...] eu vejo assim né, essa indisponibilidade de não poder ficar saindo com as crianças essa organização fora da escola, dentro da escola assim... a organização da escola não me chateia muito, não me estressa muito não, né? não me estressa, o que me estressa é o exterior (E, P3).

A P3 enfatiza que a organização externa “deixa a desejar”, principalmente no que tange à alimentação das crianças e à distribuição das oficinas. Por outro lado, ela elogia a organização interna da escola, que funciona muito bem. De modo complementar, a docente diz que tenta sempre manter seus afazeres organizados, mesmo que para tal necessite diminuir o número de horas dormidas:

[...] eu procuro assim... manter as coisas organizadas porque assim... por exemplo, tem coisa que tem prazo, por exemplo, assim... reunião de pais tem um dia, a ficha tem que estar pronta, se não tiver pronto eu vou ficar a noite inteira fazendo, tem que estar pronto né? as provas corrigidas, não deixar para última hora, é isso, eu tento, às vezes não dá, eu acabo dormindo tarde acordando cedo né? mas eu tento assim manter o máximo possível as coisas organizadas (E, P3).

O P21 enfatiza que também se sente incomodado com a desorganização e compartilhou uma situação relacionada com a desorganização que lhe causa estresse, em suas palavras:

Olha o que me deixa frustrado é assim quando a gente faz um trajeto e você percebe que não a gente se programa e chega naquela data e não, não tem mais então isso me estressa [...]. Olha... tem as programações, vamos supor, tem as apresentações pedagógicas, aí eles comunicam a gente no começo do ano e a gente faz o trabalho com as crianças, deixa tudo planejadinho quando está chegando perto do mês aí eu vou e procuro e falo “olha, está tudo certo? vai acontecer mesmo?”, aí eles vêm me falam “não vai ter mais, não deu certo” mas poxa podia ter avisado né? porque fiquei três meses trabalhando aqui né? já em cima da hora que eu fui perguntar ela fala que não vai mais ter aí eu fico chateado com isso, isso me estressa (E, P21).

O cenário acima descrito representa o confronto entre a realidade idealizada e a realidade vivida. À medida em que o professor percebe que o trabalho real não condiz com suas expectativas, ele se frustra, o que pode desencadear o mal-estar docente. Nesse sentido, Nunes Sobrinho (2007) afirma que:

[...] o mal-estar docente é o subproduto desse descompasso perverso entre o trabalho pedagógico real e o trabalho pedagógico prescrito. O distanciamento entre o prescrito e o desejado gera também constrangimento e sentimentos de inadequação diante das incompatibilidades do sistema organizacional da escola (NUNES SOBRINHO, 2007, p. 89).

A situação supracitada acaba ainda colocando o professor em uma situação constrangedora, uma vez que cabe a ele explicar o motivo pelo qual a apresentação foi cancelada, frustrando não somente as suas próprias expectativas, mas também as dos alunos e de seus responsáveis. Segue a passagem:

[...] eu nem sei mais o que falar para os alunos porque já estavam todos preparados, com uniforme pronto, até os pais também já estavam envolvidos para que aconteça aquele evento e daí de repente não acontece mais, então isso acaba me estressando e acaba estressando os alunos também porque música não se deve ficar mais de três meses [...] eu procuro sempre pedir para escola em três em três meses apresentar um evento pedagógico para que a criança apresente porque a criança precisa se apresentar [...] aí agora se você ficar quatro, cinco, seis meses ou até mais isso vai gerar um desgaste nas crianças, nos professores também porque fica na mesma coisa sempre na mesma coisa [...] o que acontece todo aquele trajeto que o professor tinha vai por água abaixo, aí o aluno começa a ficar estressado, não quer ir mais, começa a fazer bagunça, aí eu preciso... já começa a não conseguir controlar os alunos, de não conseguir ter mais limite por causa que o trajeto ficou muito longo né? (E, P21).

Por sua vez, ao ser questionado sobre a frequência que essas frustrações tendem a ocorrer o professor relata que isso depende principalmente dos aspectos sociais da turma:

Nem sempre acontece, tem ano que nem acontece isso, mas tem ano que às vezes depende da turma que eu pego lá né? de acordo com a cultura daquela escola, daquele ambiente ali, de acordo com o bairro, da convivência da comunidade ali, às vezes eu

tenho alguma dificuldade sim porque são várias faixa etária, idades, que não sabem ler, não sabem escrever, então isso no professor gera uma certa dificuldade sim (E, P21).

Entretanto, apesar das dificuldades mencionadas, o professor caracteriza a docência em um momento da entrevista, como uma profissão “perfeita”.

Como eu gosto muito da minha profissão é mais fácil o stress ele aparecer fora da escola do que dentro da escola, [...] de tanto que eu gosto da aula de música que é para mim uma profissão perfeita, então é... quanto mais eu estou trabalhando com música para mim é melhor porque aquilo ali me alegra, eu fico contente, é algo que eu gosto tanto que se fosse para mim ficar o dia inteiro dando aula de música e mais uma parte da noite dando aula para mim eu não ligo de tanto que eu gosto, para mim faz bem [...] o trabalho para mim é prazeroso e para mim é bom [...] (E, P21).

As avaliações externas são elementos relacionados com a demanda laboral e que também se constituem como fontes geradoras de tensão entre os docentes. A P20 destacou, durante a entrevista, a questão da avaliação do professor e do aluno e se diz contra essa prática. No trecho a seguir, verificamos como isso é apresentado em sua fala:

[...] eu acho avaliação uma coisa TER-RÍVEL, dentro da escola é uma coisa que prejudica muito os avanços, tanto pro professor que é avaliado pela gestão, que ele também é avaliado, como para o aluno porque aí eu acredito naquela história eu faço de conta que eu ensino e você faz de conta que eu aprendo [...] (E, P20).

Mendes (2015) verificou em seu estudo que a avaliação externa colabora para o sentimento de fracasso profissional quando os percentuais não são atingidos, resultando em um adoecimento dos docentes. A autora ressalta ainda que as avaliações externas contribuem para o fracasso educacional, uma vez que o desempenho escolar não é visto em sua “natura real”, além do fato de os professores, alunos ou escola serem premiados ou punidos dependendo da nota atingida.

A P3 também discorreu sobre as avaliações externas. A docente é responsável pelo 5º ano e comenta o quão desgastante é trabalhar com essa série devido à Prova Brasil. Cabe destacar que o município de Presidente Prudente conta ainda com uma avaliação própria. No trecho a seguir, verificamos como isso é apresentado na fala da entrevistada:

[...] o quinto ano ele cansa muito a gente, ele é muito desgastante, ele é muito desgastante o quinto ano [...] Assim... que nem eu estou falando, a cobrança do conteúdo, ano de Prova Brasil fica na sua cabeça, Prova Brasil, Prova Brasil, Prova

Brasil porque você não vai reprovar um monte de criança, às vezes as crianças chegam com muita defasagem no quinto ano e como que você recupera isso? mais o conteúdo tudo, então assim... dar aula no quinto ano você tem que pensar bem, eu recomendo para todo mundo que quer ter paz vai dar aula no quarto ano, conteúdo é gostosinho é tudo iniciando e no quinto termina, o quinto ano tem o problema da reprova, tem um problema que é um monte de conteúdo [...] (E, P3).

A professora comentou ainda que as avaliações externas geram cansaço extremo e que ela necessita fazer o uso de folgas para se preservar. Em suas palavras:

Ah... é cansaço, chegando em novembro eu estou um bagaço, chegando assim em novembro, é sempre assim as minhas folgas eu tiro trinta e quatro dias né? por exemplo tem um feriado eu emendo aquela semana, eu até brinco na escola né? então eu sempre tiro porque chega final de outubro, novembro eu estou cansada e assim, você pode ver os meus atestados caem mais em outubro, que chamam de "outubrite", então eu acho que eu estou cansada e acaba ficando doente às vezes né? [...] [...] aí por exemplo Prova Brasil que é de catorze a vinte cinco de outubro, aí eu pego assim uns três, quatro dias emendado e fico assim na minha casa, descansando né? que nem eu falo, eu tento me preservar né? que nem... hora de descanso eu não vendo, assim... depois que passa em um certo momento eu tiro uns três, quatro dias na minha casa né? eu tento me preservar para não ter esse desgaste muito né? (E, P3).

Conforme a narrativa da P3, ela utiliza-se da licença geralmente nos meses de outubro e novembro, meses que sucedem as avaliações externas. A professora afirma que esse período de afastamento se faz necessário, pois, devido ao cansaço, ela tende a ficar doente. De modo complementar, a P3 comenta:

Então, se você pegar minha ficha funcional pode perceber que na nossa ficha que vem todo final de ano para contagem tenho período de atestado, mas sempre outubro, novembro, você percebe ou às vezes assim... é junho, final de semestre, essas coisas você percebe pela minha ficha funcional [...] meus atestados são mais para o final do ano, é uma conjuntivite uma virose eu fico mais com a imunidade baixa, eu fico mais vulnerável eu fico mais doente [...] a gente fica cansada, por exemplo, vai novembro na escola você vai me ver contando os dias para chegar o final do ano [...] Então assim, o cansaço né que nem eu estou falando assim que eu vejo que eu não estou ficando bem aí eu tiro uns dias [...] eu tenho folga de eleição tudo então assim... eu sempre tenho assim coisas na manga aí eu falo a (nome da diretora) tal dia eu não venho né? eu tento assim me cuidar, assim... [...] eu procuro sempre me organizar, não deixar as coisas para em cima da hora para que eu possa dormir bem, para que eu possa ter uma vida social né? eu procuro me cuidar (E, P3).

Podemos concluir que esse breve período de afastamento da sala de aula funciona como uma estratégia de prevenção, uma vez que a docente tem a consciência de que o não uso dessa estratégia pode trazer consequências para a sua saúde.

Ainda sobre as avaliações externas, a P3 menciona que o fato de os alunos não atingirem os resultados esperados lhe frustra, pois o conteúdo foi ensinado e ela se dedicou para que os alunos aprendessem. A fala a seguir reflete essa condição:

[...] às vezes você dá uma prova, você corrige, você vê que as crianças não aprenderam, mas você falou tanto né? [...] eu me dediquei, mas eu não alcancei o resultado que eu queria, às vezes você pensa, mas você fala assim, eu penso assim, “gente eu fiz” (E, P3).

Entretanto, a docente afirma não se sentir culpada pelo baixo rendimento dos alunos, visto que fez tudo que estava em seu alcance apesar das condições adversas, conforme ilustrado no trecho a seguir:

Às vezes eu penso assim “ah, vou fazer isso diferente”, mas de me sentir culpada em si não porque assim né? eu dentro das possibilidades e tudo, de número de alunos, eu tento dar aquela atenção individual né? eu tento ali trazer uma coisa diferente, me sentir culpada “ah eu não aprendeu por causa de mim” eu não sinto isso não, às vezes assim... eu repenso o meu trabalho, mas me sentir culpada que não aprendeu alguma coisa eu não sinto não (E, P3).

Outra estratégia de prevenção utilizada pela docente é minimizar esforços que podem trazer consequências para sua saúde. Conforme mencionado anteriormente, a P3 sofre de síndrome do túnel do carpo e, para que os sintomas não se intensifiquem, ela tenta levar o maior número possível de atividades impressas e pede auxílio aos alunos. Em suas palavras:

Eu tenho duas impressoras, então assim... eu escrevo na lousa mas assim... sempre que dá tempo de levar tudo impresso, tudo o que é complementar porque a gente tem livre *data*, tem e-mail, tem tudo, tudo que eu preciso complementar eu trago impresso assim... eu escrevo mais alguma coisa coletiva, um texto coletivo [...] que nem eu falo assim na minha saúde... então “ah... eu não faço nada, eu não dou um real”, isso esquece porque assim... eu tento me preservar, descansar e eu descanso meu braço como eu estou falando é muito cansativo né? [...] às vezes eu estou com o braço doendo, as crianças apagam a lousa, às vezes não precisa nem pedir né? porque eles querem (E, P3).

A sobrecarga de trabalho também pode estar relacionada ao excesso de disciplinas pelas quais os professores são responsáveis, elemento esse evidenciado na fala da P20:

[...] eu tenho professores que estão Ensino Fundamental, ele dá aula de português, matemática, física, educação física, de música é... artes, história, geografia, ciências, você consegue reter todos esses conhecimentos? Não, lógico que não, algum você vai

ser melhor porque algum vai da sua essência, então como eu ponho um professor pra atribuir tantos conhecimentos se o meu professor não retém todos eles? (E, P20).

A P20 critica o fato de o professor trabalhar com diversas disciplinas, uma vez que ela acredita que o professor não conhecerá o conteúdo de modo aprofundado, e questiona como o professor será capaz de ensinar se ele mesmo não domina o assunto.

A sobrecarga de trabalho e a demanda laboral, além de contribuírem com o cansaço e o desgaste do professor, podem também desencadear outras doenças, como dor de garganta:

[...] no começo do ano eu não estou no Cidadescola ai, depois quando eu começo no Cidadescola sempre me dá problema na garganta porque o dia todo eu uso minha voz, então sempre minha garganta... sempre logo que começa o Cidadescola uma semana, quinze dias, eu já estou com a garganta inflamada, tomando remédio, ai depois acho que acostuma, ai volta ao normal minha garganta porque esse negócio é o dia todo né? Que nem eu falei, o projeto sempre volta no final de março e começo de abril né? então assim... um tempo trabalhando meio período, então quando fica o dia todo na escola minha garganta sempre inflama, fica bem inflamada [...] (E, P3).

Os aspectos referentes às condições sociais e econômicas comparecem em nossa pesquisa com a porcentagem de 32,94%. No que tange à remuneração, o baixo salário foi como uma desvantagem por alguns professores, enquanto há aqueles que informaram trabalhar em tempo integral somente por conta do aumento do salário oriundo da carga complementar:

[...] eu tenho cargo suplementar pra eu ganhar mais porque se eu ganhasse a mais no meu salário, não sei se eu ficaria, os professores pegam mesmo a maioria por causa do dinheiro, né? (E, P3).

Nacarato, Varani e Carvalho (2007) afirmam que os salários dos professores são extremamente baixos, o que levou os professores a buscarem saídas, como a ampliação da jornada de trabalho. Essa ampliação faz com que o professor trabalhe os três períodos diários. Na mesma direção, Lourencetti (2012, p. 81) explica que “[...] os professores ganham mal, precisam pegar muitas aulas e/ou ter mais de um emprego para ganhar um pouco melhor, um salário que permita a manutenção e o sustento da casa”. Como consequência, “têm pouco tempo para pesquisar, estudar, planejar uma aula diferente” (LOURENCETTI, 2012, p. 81).

Conforme a fala da P3, a mesma diz não ter certeza se atuaria no Programa Cidadescola se o seu salário do turno regular fosse maior. Afirma ainda que o que a levou a trabalhar no



Programa foi o complemento salarial, aspecto mencionado por 34,48% dos docentes de nossa pesquisa sobre as motivações para atuar no Programa.

De modo complementar, cabe destacar que no Programa Cidadescola existe a prática do voluntariado, elemento que evidencia a precarização dos trabalhadores que atuam como oficinairos no contraturno nas oficinas do Programa, tanto do ponto de vista financeiro quanto do pedagógico. Os oficinairos recebem atualmente o valor de R\$ 80,00 por turma mensalmente. Silva e Nóbrega (2013) apontam que a prática do voluntariado tem se tornado uma característica cada vez mais frequente nas políticas atuais e transfere uma obrigação que é do Estado para a população, acentuando a desvalorização e precarização dos trabalhadores, sem assegurar-lhes nenhum benefício.

O P21 faz parte do quadro dos oficinairos que atuam no Programa Cidadescola. Inicialmente, o professor era contratado por uma empresa, entretanto, hoje ele não possui mais vínculo com a mesma e passou a ser contrato pela verba restante da época que o Cidadescola mantinha parceria com o Programa Mais Educação. Em suas palavras:

Eu estava trabalhando numa empresa maravilhosa, é uma empresa muito boa, mas para mim não foi boa esse ano porque muitos funcionários tiveram que ser mandado embora, né? então é... não teve é... a empresa não teve demanda para minha área específica que é o coral, então ela teve uma demanda para bandas, banda que nem instrumento de... de... metais, trompete, trombone, essas demandas foram maior, para aulas de violão também foi uma demanda maior, para o vocal não teve. Houve uma redução também de alunos para poder ir para o projeto né? no ano passado ele era imenso, então é... doeu bastante como reduziu ou não teve uma demanda para poder contratar outros funcionários, né? então para mim foi péssimo, para mim não foi bom porque lá eu trabalhava registrado né? eu tinha uma garantia e hoje eu não sou registrado hoje eu não tenho essa garantia porque pelo Mais Educação é como uma contratação que a escola faz né? (E, P21).

Conforme a fala do P21, devido à baixa demanda para as aulas de canto coral e à redução no número de alunos que participam de Cidadescola, o mesmo acabou sendo demitido da empresa em que trabalhava. Hoje o professor é contratado com a verba advinda do Governo Federal, entretanto, perdeu os direitos trabalhistas que possuía quando estava vinculado à empresa. Ainda, o docente discorreu sobre a quantia que recebe atualmente como oficinairo e expressa preocupação ao dizer:

[...] essas garantias não existem, é um contrato simples com a escola que ela faz, né? e o que acontece eles só pagam como Mais Educação ele só... para cada oficinairo eles pagam só duzentos e trinta para cada oficinairo então é muito pouco, eu acho

muito pouco mesmo, eu vou duas vezes na escola, mas para mim eu vejo que é pouco duzentos e trinta por mês, né? é só duzentos e trinta por mês, né? não é por hora aula, a empresa pagava tanto a hora aula, né? no caso eu era registrado né? então a gente fica mais tranquilo, né? trabalhar registrado e o salário era... era de forma mais correta, né? de forma mais tranquila, que todos os funcionários acham melhor, né? eles valorizam professor, né? (E, P21).

Apesar de o P21 se referir à quantia que ganha como salário, essa é apenas uma ajuda de custo para o transporte e alimentação, conforme as regras que regiam o Programa Mais Educação. O docente também enfatiza que é necessário valorizar o professor financeiramente e não somente com elogios, como se vê ilustrado nessa passagem:

[...] como professor, a gente quer ser valorizado também na remuneração também, não só falar “professor é bom, que trabalho bom de música” né? mas sim ter uma remuneração boa também, porque se perde todo o valor, se perde todo o vínculo também né? (E, P21).

A precarização do pagamento dos oficinairos é algo em que até mesmo os professores efetivos se sensibilizam:

[...] quem recebia do Cidadescola e do Programa Mais educação era muito baixo mesmo, né? quem é professor da rede que pega como carga suplementar ganha a mais, mas quem era do Mais Educação era muito baixo mesmo, né? (E, P3).

Apesar da desvalorização financeira, o P21 afirma considerar o quanto a música pode contribuir para a formação das crianças, sendo esse o motivo pelo qual aceita trabalhar recebendo apenas uma ajuda de custo mínima.

[...] o Mais Educação ele trabalha conforme a verba da escola né? então a escola recebe pouca verba também, né? [...] o próprio Mais Educação ele já fala “nós pagamos tanto”, então se aquele professor achar que é pouco demais ou se ele achar que é insignificante para ele... ele vai falar “não, olha eu não quero isso para mim, vou procurar serviço”, né?, mas eu não penso dessa forma eu penso nas crianças que estão ali, já é um lugar muito distante do centro multiplique as culturas que elas convivem, elas precisam ter esse contato cultural, elas precisam aprender uma nova forma de ensinar música então elas têm que aprender essa cultura também, então assim... se a gente pensar só no dinheiro também... então a gente não leva conhecimento e a educação cada vez mais fica do jeito que está né? todo mundo falando mal da educação, mas não sabe profissionais bons tem por trás disso daí (E, P21).

O não reconhecimento também foi apontado como uma desvantagem por uma professora. Esteve (1999, p. 34) ressalta que o reconhecimento do trabalho dos professores geralmente se dá em sentido negativo. Para o autor:

Se um professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe maior número de horas além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar; não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por um acúmulo de circunstâncias ante as quais o professor não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente [...]. Além disso, a valorização do trabalho dos professores poucas vezes se baseia em uma razão clara. O boato e a reputação, tanto em sentido positivo como negativo, são o veículo habitual do reconhecimento de seu trabalho.

Na contramão, a P3 afirmou que o não reconhecimento não faz parte do seu cotidiano, principalmente porque conta com o apoio da gestão escolar:

O não reconhecimento lá na escola a gente não vê muito porque assim... a gestão da escola procura agregar, conhecer né o trabalho de todo mundo [...] a direção da escola também apoia né tudo assim né a (nome da articuladora) assim faz tudo para que aconteça da melhor forma né (E, P3).

O tipo de contrato também pode trazer implicações para a valorização do professor. A P20 discorreu sobre essa questão e criticou o fato de os professores serem “jogados fora a cada dois anos”.

[...] tem professores que trabalham, fazem projetos e a cada dois anos são jogadas fora porque acaba o contrato, às vezes por uma obra até divina elas retornam, mas muitas são jogadas fora e chega uma outra rasa que elas não têm essa especialidade, elas não têm essa comunhão, hoje eu conheço todos meus alunos do Cidadescola eu conheço a família, eu conheço como eles são eu conheço sabe? (E, P20).

A situação descrita pela P20 é a realidade de muitos professores temporários, que apesar de desenvolverem a mesma função e cumprirem os mesmos deveres que os efetivos, não usufruem dos mesmos direitos trabalhistas. Isso se dá porque é mais econômico para a Administração do município contratar um professor por um prazo determinado, uma vez que esse não recebe salário no período das férias escolares e não possui plano de carreira. Essa realidade, além de desencadear o sofrimento nos professores contratados, traz implicações para o desenvolvimento das atividades, conforme mencionado na narrativa da P20. Cabe lembrar

que o salário desses professores também se difere dos docentes efetivos que atuam no Cidaescola, conforme relata a P3:

[...] tem assim os professores que são contratados [...] a carga suplementar deles também é menor, porque assim, por exemplo, a carga é setenta e cinco horas a mais, eu tenho sessenta e cinco horas né? porque eu não vendo tudo, eu preciso descansar, então assim, eles ganham mesmo trabalhando o mesmo tanto que eu, eu ganho mais porque eu estou na última referência, quem está na menor recebe bem menos, dá uma diferença bem grande mesmo.

Outro aspecto abordado pelas participantes da pesquisa foi a função da escola e o que ela representa para a sociedade. A P20 critica o fato de os alunos não compreenderem o porquê de irem a escola, vejamos o seu argumento:

[...] a pessoa não está situada, ela não está entendendo o que ela está fazendo ali, a escola ela está aberta pra quem não tem o que fazer com aquela criança, a criança vem sem entender o que ela está fazendo, ela não tem antes de chegar à escola alguém que mostre pra ela o porquê que ela tem que ir pra escola, os benefícios que a escola vai contribuir, então nós temos aqui uma criança que se sente jogada e o professor tem que saber trabalhar com isso, com essa carência, com essa depressão [...] ele ainda não se internalizou, ele não tem base, ele não explica o porquê que eu tenho esse aluno na escola eu acho que é isso que está ainda hoje atrapalhando o professor e todo o avanço do nosso Brasil, quando a gente vai lá pros países de fora já entenderam o papel da escola, quando a criança chega ela sabe o que ela vai fazer na escola e nossas crianças hoje não sabem o que eu vão fazer na escola [...] então eu penso que o Cidadescola eu avalio como nota 100 o que eu avalio com nota 0 é a posição da escola, o que é a escola para a sociedade (E, P20).

A narrativa da P20 é um campo fértil para debates e possui como eixo central o papel da escola. A docente critica a posição da sociedade frente ao papel da escola, assunto discutido por Batista e Codo (2006, p.74):

[...] a escola foi chamada a desempenhar diversos papéis, tais como o de favorecer a integração social, e propiciar a integração sócio-econômica dos indivíduos. A escola também já foi tida, e ainda hoje é tida por muitos no Brasil, como a possibilidade de tirar as crianças pobres da rua exercendo sobre elas um tipo de disciplinamento, “salvaguarda” da caída dos jovens no mundo do crime [...]. Os professores estão no meio do “fogo”, esfacelados eles mesmos [...] pela produção na sociedade de uma ética do trabalho moderna que se contrapõe a uma outra que ainda luta pela sobrevivência. Perante essa realidade, qual o papel da escola? ... ninguém sabe ao certo.

De modo complementar, Assunção e Oliveira (2009) explicam que quanto mais complexas as demandas às quais as escolas precisam responder, mais complexas são as

atividades dos professores, que muitas vezes se veem diante de situações para as quais não se sentem preparados. As autoras afirmam ainda que, quanto mais carente o ambiente em que a escola está inserida, maior é a demanda que chega até elas e, por consequência, aos professores. Nesse cenário, o professor

[...] é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009, p. 355).

Na mesma direção que a P20, a P3 também se queixa sobre o fato de os alunos não terem consciência do porquê frequentam a escola. Em suas palavras:

[...] as crianças né... muitos vão para a escola porque tem que ir né? então você tem que lutar com isso ainda para a criança entender que ela foi ali para estudar, ela foi para aprender né? isso eu converso quase todos os dias com a criança que ela vem para escola é para estudar [...] (E, P3)

A P3 complementa sua fala afirmando que existe uma visão equivocada de que estudar é prazeroso. Essa ideia, segundo a docente é vinculada principalmente pela mídia:

[...] o que eu vejo que vem como ideia que até passou pelo jornal esses dias [...] vende-se muito essa ideia hoje em dia que estudar é gostoso, parece que a aula tem que ser um circo, não é assim, você traz uma atividade lúdica, você vai na biblioteca tudo, mas o que eu entendo assim... que não tem aquela concepção “eu vou estudar, vou parar, vou fazer minha lição de casa” (E, P3).

O P21 também fez menção à mídia em sua narrativa. O docente explica que muitas vezes as pessoas não analisam a real situação e acabam por acreditar nas informações divulgadas pelos meios de comunicação

[...] impõe a mídia impõe então a pessoa sem saber o porquê da mídia sem entender a mídia ela acaba indo junto com a mídia então já era esse transtorno que estamos vivendo hoje com certeza a mídia é o grande vilão (E, P21)

Esteve (1999) reflete sobre o tratamento que a figura do professor recebe da mídia. O autor pontua que existem duas linhas contrapostas nos enfoques do professor: “de um lado apresenta-se a profissão docente como uma profissão conflitiva; de outro, [...] o enfoque que

apresenta a docência como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos” (ESTEVE, 1999, p. 39). No que tange ao primeiro enfoque, o autor explica que os principais componentes dessa imagem conflitiva seriam: “as situações de violência física nas aulas, implicando professores, pais e alunos; as demissões de conflito provocadas por confrontos ideológicos ou discrepância de valores; as baixas retribuições dos professores, sobretudo no aspecto salarial; a falta de meios materiais, instalações, aquecimento, material escolar, etc. com que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 40). Por sua vez, o enfoque idílico apresenta uma imagem atraente da profissão docente, muito distante da realidade. O professor aparece relacionado com a imagem de amigo e conselheiro.

A questão da avaliação do Programa também foi um dos elementos abordados, mais especificamente na entrevista com a P3. A professora apresenta que, em geral, os docentes não possuem a oportunidade de conversar com a direção do Programa, ação essa destinada especialmente aos articuladores:

A (nome de articuladora) vai em reuniões às vezes semanais e quinzenais, nós não, ela traz... ai como ela reclamou bastante esses dias o pessoal do Pimenta, a (nome da diretora do Programa) e uma outra, elas iam na escola duas semanas atrás só que desmarcaram, ai a (nome de articuladora) até falou “quando eles chegarem aqui vou te chamar” e eu falei pode chamar, eu tenho esse ditado “se a gente não fala, o outro também não vai adivinhar” né? Então assim... nenhuma avaliação, a gente faz assim uma avaliação mais do que está ali na escola né? assim... mas do pessoal do Pimenta ir lá na escola, ouvir a gente eu não lembro não, não tem não.

Apesar de os articuladores fazerem a “ponte” entre os docentes e a direção do Programa, é fundamental que os professores sejam ouvidos também diretamente pela gestão do Programa, visto que são eles que atuam no “chão da escola” e conhecem a real situação da sala de aula.

Mas há também professores que mencionaram o fato de serem reconhecidos, pois acreditam no seu trabalho e receberam incentivos por parte da escola e da SEDUC, entretanto, não especificaram o incentivo recebido:

Neste período, observo que o programa recebeu incentivos diversos da secretaria de educação (Q, P10).

A maior conquista foi acreditar no programa e nos profissionais que atuam no projeto até nos dias de hoje (Q, P21).

O P21 discorreu sobre o reconhecimento dos alunos e dos pais, sendo que muitas vezes esse reconhecimento acontece fora do ambiente escolar. Vejamos essa passagem do P21:

Quando eu passo na rua que eu vejo a criança me gritando pra mim é um orgulho, às vezes eu estou com minha esposa lá no shopping, passa as crianças e eles gritam mesmo, “o professor”, os pais vem até mim e agradecem “meu filho mudou nisso” e isso pra mim é um reconhecimento, é muito bom pra mim, não tem nada que reclamar não (E, P21).

Esse reconhecimento dos pais dos alunos e dos próprios alunos produz no professor um sentimento de satisfação e de orgulho de fazer parte da equipe do Programa. Em suas palavras:

Olha, ao longo desses anos que eu venho trabalhando com música é o projeto mais fantástico que eu já trabalhei, é um projeto que eu tenho orgulho de fazer parte da equipe que eu atuo, então eu vejo só melhoras, eu não vejo assim regressão, eu só vejo que o projeto está pro-gre-dindo e crescendo, então para mim é fantástico estar fazendo parte desse projeto, estar junto com essas crianças (E, P21).

O professor comentou, após o término da entrevista, que o vídeo da apresentação do aniversário de oito anos do Programa Cidadescola chegou até a cantora Kell Smith (intérprete da música “Era uma vez”, apresentada pelas crianças do Programa) e que ela afirmou que virá cantar a música junto às crianças. Esse acontecimento definitivamente é um reconhecimento do trabalho desenvolvido, que pode contribuir para o bem-estar docente.

Além do reconhecimento, o bom relacionamento entre os profissionais também é um elemento que pode contribuir com a sensação de bem-estar no ambiente escolar. A P3, por exemplo cita o bom relacionamento que possui com a orientadora pedagógica, sendo essa a pessoa que costuma conversar sobre diversos assuntos, inclusive sobre situações que angustiam. Em suas palavras:

Eu e a orientadora pedagógica que é a (nome da orientadora pedagógica) a gente sempre conversa a gente é assim de antigamente ficar horas no telefone agora a gente conversa no WhatsApp às vezes eu mando um áudio então é a gente assim conversa bastante às vezes alguma coisa assim que eu não gostei que ela não gostou a gente troca ideia (E, P3).

Sobre o componente relacional, Rebolo e Bueno (2014) destacam que:

O componente relacional é constituído pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar. O relacionamento com diretores, com os demais professores, alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico; possibilita a consecução de metas que não poderiam ser

realizadas individualmente, atende as necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado, informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo (REBOLO; BUENO, 2014, p. 327).

Ainda, podemos perceber a liberdade que a P3 possui para expor sua opinião com outros profissionais que atuam na escola.

[...] desde que eu entrei na rede eu [...] tinha uma boa relação com todo mundo, com a diretora né? [...] então eu acho assim desde que você não seja desrespeitosamente não gosto de alguma coisa acho que você tem que falar né.

As situações aqui descritas, geradoras de cansaço, frustrações e aborrecimentos de acordo com a P3 e o P21, não são específicas da escola de tempo integral e se passam também nas escolas regulares:

[...] chega final do ano os professores estão muito cansados mesmo, aqueles que vão embora meio-dia, assim... na sala de aula é desgastante né? assim... é criança com deficiência, problema de disciplina né? o conteúdo que você tem que dar essa cobrança às vezes, aí você vê que as crianças não aprenderam, então a sala de aula é desgastante, então assim... quem dá aula no turno só regular ele fica cansado também né? não vê a hora de acabar o ano (E, P3).

Na escola regular também né? elas estão presentes em todos os lugares né? não importa se é um colégio de bairro nobre, um colégio de alta sociedade, elas estão presentes em todos os lugares, independente (E, P21).

A fala da P3 abrange um elemento não mencionado por outros professores, a inclusão. Sobre esse assunto, Bomfim (2008) revela que:

O mal-estar vivenciado pelo professor é similar ao sentido pelos alunos com deficiência ou todos os demais que não possuem um lugar social. Nem a criança está na escola, nem o professor consegue reaver o respeito e o reconhecimento profissionais que tinha na sociedade (BOMFIM, 2008, p. 223).

Finalmente, conforme os dados apresentados, as condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores foram mencionadas 85 vezes pelas docentes, sendo a carga horária e a demanda laboral a principal queixa das professoras, aspectos esses que resultam em cansaço e em desgaste físico e psicológico. Os baixos salários e a desvalorização também compareceram nas falas das participantes da pesquisa. Entretanto, há aquelas que se dizem satisfeitas com o Programa e relatam os aspectos positivos em atuar como professora na escola de tempo integral.



### 5.2.5 Didática e formação de professores

A natureza do trabalho docente exige que o professor esteja sempre em formação, tendo em vista o contínuo e acelerado processo de superação e transformação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Em suma, a formação e trabalho constituem uma unidade dialética (SILVA, ROSA, 2016).

Cunha (2013) explica que a literatura vem assumindo dois espaços preferencias no que tange as possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos docentes: o da formação inicial e o da formação continuada. Segunda a autora:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 612).

Para Jesus (2002, p. 26) “O grau de mal-estar docente depende, em larga medida, da forma como o professor lida com as potenciais fontes desse mal-estar, podendo esta forma de lidar ser aprendida”. Nesse sentido, “a formação pode ser um instrumento para a motivação e o bem-estar dos professores” (JESUS, 2002, p. 27). O autor enfatiza que a formação educacional dos professores pode auxiliar na aquisição de competências profissionais para que a autoconfiança e o sucesso dos docentes aumente, fazendo com que os mesmos lidem melhor com os fatores de estresse. Ainda, segundo o autor, a formação inicial possui um caráter preventivo, visando preparar os docentes para os problemas que eles possivelmente irão se deparar, enquanto a formação continuada possui um caráter resolutivo dos problemas profissionais.

De modo complementar, Jesus (2002) afirma que formação continuada é fundamental para o desenvolvimento e a realização profissional do professor se for desenvolvida em uma perspectiva relacional, onde o trabalho em equipe é priorizado e voltado para a análise dos problemas concretos do dia a dia profissional. O autor esclarece que a formação continuada

“não deve servir apenas para a obtenção de créditos para a progressão na carreira docente, mas ir de encontro das necessidades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências relevantes para o sucesso e bem-estar dos professores” (JESUS, 2001, p. 40).

Tendo em vista a preparação dos docentes para lidar e enfrentar os desajustamentos e as frustrações ocasionados pela aceleração da mudança social é necessário segundo Esteve (1999) adotar novos programas de formação de professores e desenvolver novas estruturas de apoio aos professores já em prática, resultando assim na diminuição de diversas situações que geram ansiedade. Entretanto, a deficiência nos cursos de formação de professores é alarmante, de tal modo que, a estrutura e os currículos desses necessitam ser melhores equacionados em diversas áreas, uma delas é a preparação do futuro professor para a realidade da sala de aula.

O autor explica ainda que é necessário que a formação inicial dos professores substitua as abordagens normativas (professor eficaz e bom) por abordagens descritivas (conjunto de elementos que influenciam as relações entre professores e alunos) e adeque o conteúdo da formação inicial à realidade prática docente (ESTEVE, 1999).

A formação de professores compareceu na fala das docentes de nossa pesquisa, conforme a tabela 15:

**Tabela 15: Formação de professores no Programa Cidadescola**

<b>Formação de professores</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
Troca/ complemento de conhecimento	15	57,69%
Dificuldades junto a formação dosicineiros	11	42,30%

N = 26

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

No que tange a troca e a complementação de conhecimento 57,69% das professoras ressaltaram que o Programa proporciona a ampliação do conhecimento e da troca de experiências, conforme as respostas que seguem:

[...] a vinda de novos profissionais das diversas áreas enriquecendo o trabalho (Q, P11).

O professor tem a oportunidade de complementar seus conhecimentos, assim como os alunos, podendo reinventar-se sempre que possível. [...] podem compartilhar o que aprenderam (seus conhecimentos adquiridos) com colegas do ensino regular que não fazem parte do Programa (Q, P14).

[...] troca experiências com demais professores (Q, P15).

Na mesma direção, a P20 enfatiza que os professores se reúnem para trocar experiências a cada final de semestre, o que na sua opinião é uma ação bastante enriquecedora. Em suas palavras:

Então, apoio pedagógico dentro do Cidadescola eu gosto muito, ele é a cada final de semestre, é reunido todos os professores aí são feitas... assim... todo mundo fala da sua experiência, o que achou que deu certo, há uma troca de experiências e aí eu achei bacana. Eu mesmo, eu aprendi fazer umas coisas que eu não sabia nas últimas, trilha, é... caça ao tesouro, coisa que criança gosta [...] é uma troca de experiência, eu acredito que ainda dentro da educação a gente ainda tem essa troca, ainda é muito bom e essa capacitação é muito boa (E, P20).

Nóvoa (1992, p. 26) destaca a importância da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do professor, tornando a formação “um processo interativo e dinâmico”. Ainda, de acordo com o autor “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Conforme a fala da docente, as reuniões pedagógicas oportunizam aos professores a troca de conhecimento. Entretanto, a docente critica o fato de essas reuniões pedagógicas ocorrerem poucas vezes e recomenda que aconteçam com mais frequência.

[...] eu acho que não deveria ocorrer só semestralmente, duas vezes ao ano só quando tem férias porque traz o professor pra fazer [...] então eu gosto das formações por essa troca de experiências, mas enfatizo que eu acho que deveria existir com mais frequência, com trinta dias, eu fiz o meu plano de aula pra trinta dias, eu encerrei, qual que é o meu saldo, então eu acho que deveria existir essa troca (E, P20).

A P20 acredita que caso esses encontros aconteça com mais frequência haverá uma melhor articulação das atividades desenvolvidas, sendo esse um dos aspectos que fundamentam a educação integral. Vejamos como esse elemento comparece em sua fala:

[...] eu fiz um projeto deu super certo, eu gostei fiz isso num grupo aberto, coloque lá pra que haja uma discussão porque o que eu vejo também vários projetos nas mesmas escolas eles não se articulam, eles não se conversam, é isso que eu acho uma pena porque a gente tem pessoas com grandes ideias, com coisas muito boas que foram feitas, mas não conversaram entre si, não foi articulado, não foi dialogado (E, P20).

A P3 também mencionada o fato de a formação do Cidadescola funcionar como uma troca de experiências entre os professores e que esses encontros não acontecem de modo constante. Segue a passagem:

No Programa Cidadescola é assim, de três em três meses tem aquela semana que é o conselho de classe dos professores e a reunião de pais, quando tem o conselho de classe aí não tem aula no Cidadescola a gente vai para curso que o Cidadescola oferece, então aí tem palestra, tem relato de experiência, alguma coisa assim [...] então é assim a formação deles a cada três meses a gente vai uma tarde. [...] É uma troca de experiências, às vezes tem uma palestra sobre indisciplina, assim essas coisas, aí teve assim também da parte da leitura ano passado teve a coordenadora que trabalhou as habilidades da leitura, né? como formar um aluno leitor, essas coisas assim, mas jogo da Matemática assim que eu me lembro, acho que teve uma logo que começou o Cidadescola, uma formação só, que apresentou assim bem rapidamente, mas a formação assim é mais genérica, não é específica (E, P3).

Conforme a fala da P3, a formação ofertada pelo Programa Cidadescola é “genérica” e são raras as ocasiões que os professores de OEL possuem uma formação específica para sua área de atuação. A passagem a seguir ilustra novamente a necessidade das formações abordarem aspectos específicos de cada área do conhecimento.

Esse ano voltou no Cidadescola o empreendedorismo [...] aí pra dar o empreendedorismo pra crianças veio a apostila, a gente fez um curso, a gente foi pro INOVA, ficou lá, fez um curso, mas assim... curso específico pra matemática, pra trabalhar esse lúdico eu nunca fiz no Cidadescola né? [...] Na formação eu acho assim, que deveria focar em coisas mais lúdicas, na formação do Cidadescola porque assim... tem escola que às vezes dá muita coisa de folhinha (E, P3).

No trecho supracitado, a P3 destaca também a importância de se trabalhar com o lúdico nas atividades do Cidadescola e que essa habilidade deveria ser melhor trabalhada nas formações do Programa.

A P3 também discorre sobre as reuniões de HTPC's. A partir de sua fala podemos inferir que as discussões dessas reuniões são focadas muito mais nos alunos, do que na reflexão sobre a prática docente. No trecho a seguir verificamos como isso é apresentado na fala da professora:

[...] com os professores da escola é essa conversa que a gente tem nos HTPC's, eles falam né, alguma coisa que as crianças falaram que aconteceu no Cidadescola aí eles falam assim “ah, trabalha um pouquinho mais leitura com as criança” é essa conversa assim que a gente tem no HTPC (E, P3).

Conforme a fala da P3, durante as HTPC's os professores discutem principalmente questões referentes ao ensino e aprendizagem dos alunos, não priorizando dessa forma a reflexão sobre a própria prática e a formação continuada. Nesse sentido, Begnami (2013, p. 51) destaca que:

A atividade do HTPC, como objeto para formação continuada, tem como meta a qualidade da educação escolar, o desenvolvimento do professor como agente principal dessa educação. Que, por meio de instrumentos culturais, como a linguagem, da interação social e simbólica, dos conhecimentos historicamente produzidos, de suas histórias e vivências, conduzam as atividades que tenham como objeto a construção de práticas discursivas que desencadeiem a reflexão e o aprimoramento profissional do próprio grupo.

Em outro momento da entrevista a P3 menciona o suporte que os professores recebem da articuladora da escola, e afirma que a mesma traz exemplos de atividades e auxilia os professores para que as atividades desenvolvidas no período da tarde não sejam parecidas com as que acontecem no período da manhã. Aponta ainda que há um acompanhamento constante da articuladora e que ela funciona como uma “ponte” entre a direção do Programa e os professores do Cidadescola:

[...] ela acompanha a gente né? ela traz o que ela foi passado lá na reunião do Pimenta [...], ela sempre participa e leva pra tá discutindo na HTPC do programa Cidadescola como que a gente pode estar desenvolvendo, auxiliando né? então tem essa conversa sim né? as vezes não de professor com professor, mas entre o professor e a articuladora da escola [...] eu não vejo assim ninguém muito perdido não porque ela sempre tá a disposição né ela sempre traz alguma coisa sempre dá um suporte pro professor (E, P3).

A P3 enfatiza ainda o diálogo existente entre a articuladora do Programa e as docentes, um exemplo disso é o planejamento participativo que acontece na escola, onde aparentemente as professoras possuem voz e são ouvidas, conforme se pode observar nessa outra passagem da P3:

[...] é ela que faz essa ponte do programa né? ai ela vai nas formações e nas formações ela traz o que eles propõe lá, a gente conversa na escola se é adequado né ao o que nós estamos vivendo, se é aquilo que a realidade que a gente tem necessita, a gente faz adequações também, no começo do ano tem planejamento participativo aqui na escola né? então nesse planejamento também aparece questões né do turno complementar né e tenta assim resolver né todo mundo conversando que seja mais adequado (E, P3).

É importante que a gestão escolar propicie aos professores não apenas um ambiente onde eles se sintam apoiados e acolhidos, mas também que ofereçam atividades formativas que vão ao encontro as suas reais necessidades. Por sua vez, a relação entre o P21 e a articuladora da escola em que atuava na época em que a primeira entrevista foi realizada era diferente. De acordo com o professor, a relação deles seguia um viés mais informativo e administrativo, não havendo vínculo formativo entre eles. Em suas palavras:

Cada escola possui uma articuladora que ela cuida de todos os alunos do Projeto, então tudo que acontece na escola ou que a coordenadora pedagógica passa para ela, aí ela passa pra cada professor, por exemplo, um documento que precisa assinar, um relatório que a escola precisa, então ela mantém todos nós informados (E, P21).

O P21 diz poder contar ainda com o suporte da coordenadora do eixo de cultura e arte do Programa, que trata também de questões de cunho administrativo, conforme o trecho que segue:

Tem a nossa coordenadora que ela está sempre atualizando tudo que tem de novidade dentro do programa Cidadescola, ela mantém todos os professores informados (E, P21).

A “atualização” mencionada pelo P21 não se configura como uma formação continuada, visto que possui caráter meramente informativo, não sendo este o paradigma ideal para um programa de educação integral, tampouco para qualquer instituição que está, de fato, preocupada com a formação crítica e autônoma dos docentes. A fala do P21 também traz à tona a visão do professor como mero transmissor de conhecimentos, onde ele somente executa o que lhe é prescrito. Libâneo (2013) se contrapõe a essa prática e afirma que:

O sentido de saberes e competências profissionais não podem ser reduzidos a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer. Não se quer um professor-técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações do conhecimento científico e a regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível universitário (LIBÂNEO, 2013, p. 36).

Retomando o P21, ele era inicialmente contratado por uma empresa e essa proporcionava momentos de formações com os professores. Entretanto, atualmente o professor

é contrato com as verbas restantes do período em que o Programa Cidadescola recebia financiamento do Mais Educação, não recebendo mais a formação anteriormente ofertada. Na fala do docente é possível perceber o quanto essa alteração na forma de contrato afetou a sua formação. A respeito disso, relata:

[...] para mim o que mudou foi de não estar na empresa que eu estava foi que... [...] eu sinto falta assim... eu sinto falta dessa reunião pedagógica que tinha né? então não tem mais isso porque mudou por causa do Mais Educação, então não tem mais isso não tem mais todas as reuniões pedagógicas que a empresa fazia né? claro que quando for ter uma reunião específica, para todos aí eu vou estar ali no meio também, mas eu sinto falta sim (E, P21).

Outro elemento que compareceu nas falas das docentes no que tange à formação de professores foi a dificuldade em relação ao trabalho junto aos oficinairos, fator esse que compareceu com a frequência de 42,30%. Uma das dificuldades mencionadas é o fato de os mesmos não possuírem formação pedagógica.

Trabalhar com pessoas que muitas vezes não têm formação para aquilo que realiza (Q, P2).

Falta de preparo de alguns profissionais (Q, P16).

Retomando o trecho da fala da docente P2, a mesma abordou o fato de pessoas sem qualificação profissional atuarem no Programa, ação essa que provoca reações contrárias pelo corpo docente das escolas, pois além da precarização do magistério, acredita-se que haja um comprometimento nos processos de ensino e aprendizagem das crianças. A P16 também menciona a questão do despreparo de alguns profissionais como um empecilho em atuar em uma escola de tempo integral. Apesar das docentes não especificarem sobre quais profissionais estão se referindo, acreditamos que elas estejam fazendo menção aos oficinairos, visto que muitos deles não possuem formação pedagógica. Desse modo, há uma desconfiança em relação às suas práticas educativas.

O P21, por exemplo, não possui licenciatura, sendo assim, ele precisa buscar estratégias para compreender certos aspectos educacionais. A profissão docente exige o aperfeiçoamento constante, que esforça-se para suprir a lacuna de sua não formação pedagógica, conforme ilustrado na passagem a seguir:

[...] eu não conhecia a área assim de educação da forma que eu conheço que eu exercia na na parte de idoso então eu tive que pegar livros ler novamente entender mais sobre a educação pra mim foi inédito foi muito bom aprendi muito sobre isso e com isso[...] dentro da faculdade eu recebi uma informação, mas eu ia atrás de outra informação para completar, então hoje eu tenho materiais pedagógicos que muitos não têm, então eu sempre vou atrás de cursos, procurar me informar para poder me atualizar em questão pedagógica. (E, P21).

Soares, Brandolin e Amaral (2017) ao discorrem sobre o trabalho dos oficinairos, indagam sobre as dificuldades enfrentadas por estes para lidar e ensinar os alunos do programa considerando as diversas naturezas das turmas onde

encontram-se alunos de diferentes faixas etárias, diferentes níveis de aprendizagem, interesse e maturidade, questões que seriam grandes obstáculos pedagógicos para professores com larga experiência na área da docência nas turmas regulares. Imaginemos o tamanho das dificuldades enfrentadas por monitores, alguns com idades entre 19 e 29 anos iniciando a vida acadêmica, profissional ou até mesmo sem experiência ou formação na área específica da oficina. Observemos, na fala da diretora da escola-4, a percepção de um dos gestores do programa sobre esta questão (SOARES, BRANDOLIN; AMARAL, 2017, p. 1074).

Os autores afirmam ainda que os oficinairos são representados na escola como trabalhadores de segunda categoria que buscam através das atividades do programa a sobrevivência ou complementação salarial e que eles enfrentam preconceito por parte dos funcionários efetivos de algumas escolas.

Foi possível perceber também em nossa pesquisa que há uma separação entre os professores responsáveis pela OEL e pelas outras oficinas. O discurso da P3 deixa claro essa situação:

[...] eu não tenho muito contato com os outros professores do Cidadescola porque eu tenho mais contato com a (nome da professora) porque como a gente dá aula juntas, o HTPC é junto, agora os professores que dão aula de manhã, por exemplo, os professores que são contratados pela empresa né? eu não tenho contato porque eles vão lá dão aula e vão embora, eu só tenho contato assim com quem é professor mesmo já da prefeitura, que vai fazer HTPC, ai eu tenho contato agora com os outros professores eu não tenho contato nenhum porque eles vão lá dão aula e vão embora. [...] por exemplo, esse ano de recreação é uma professora nova, eu nunca nem conversei com ela né? então não tem esse contato, que esses que não são da oficina de orientação de estudo e leitura né? Então dependendo de quem eu ver na rua eu nem conheço (E, P3).

Conforme a fala da P20 o contato entre os professores de OEL e das outras oficinas é mínimo, a ponto de a docente muitas vezes não conhecer quem são os professores responsáveis



pelas outras oficinas do Programa. Um elemento que pode dificultar o diálogo entre os docentes é a fato de os oficinairos que atuam como voluntários não possuírem HTPC junto aos professores de OEL. Esse aspecto é abordado pela P3 quando diz:

Eles não tem HTPC, mesmo quando era pago pelo Mais Educação, não era pago o HTPC, as vezes né a (nome da articuladora) pegava num momentinho quando terminava a aula “vem aqui vamos conversar sobre a aula”, tudo assim, mas momento de HTPC como eu e a (nome da professora) temos, eles não tem não, eles são pagos pra dar. A (nome da articuladora) sempre tá vendo né? faz apontamentos, que nem eu falo as vezes conversa ali com a pessoa coisa de dez, quinze minutos, né? dá dica, ela vai na sala né? [...] (E, P3).

O P21, cuja formação era ofertada pela empresa, também discorre sobre as HTPC's e assim como P3, afirma que elas acontecem separadas, de acordo com a área de atuação, pode ser evidenciado nesta fala:

São separados, a coordenação da música é uma parte que coordena né? porque fica mais fácil pra poder dialogar, por exemplo, um assunto de educação física com assunto de música não é parecido, então o diálogo vai ser totalmente diferente [...] (E, P21).

Sabemos da importância dos professores possuírem uma formação específica para a área em que atuam, entretanto, acreditamos ser de extrema importância que os professores, independentemente da oficina tivessem um momento de diálogo coletivo e que dialogassem também com os professores do período regular, visto que “a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 26). Ao discorrer sobre o trabalho em equipe Jesus (2002, p. 42) afirma que esse

[...] pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento do apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores. Nesse sentido, a cooperação entre os professores pode ser o caminho (ou o obstáculo, se não existir) para o bem estar docente e pra a inovação e qualidade de ensino.

A partilha de experiências entre os oficinairos dos diferentes eixos do Programa e os professores do turno regular pode auxiliar no estreitamento de laços e na análise e discussão conjunta dos problemas e soluções, contribuindo com o sentimento de pertencimento dos atores à comunidade escolar.

Ainda, alertamos para o fato de que a terceirização pode dificultar o trabalho coletivo e a formação continuada dos profissionais. Outro elemento que pode prejudicar a formação desses profissionais e a cultura organizacional da escola é a alta rotatividade dos oficinairos, pois pressupõe um recomeço a cada troca.

Considerando que a didática geralmente aparece de modo transversal à formação de professores, destacaremos aqui as dificuldades apresentadas por estes em relação à didática, conforme a tabela 16:

**Tabela 16: Aspectos referentes à didática**

Aspectos referentes à didática	Frequência absoluta	Frequência relativa
Dificuldades relacionadas ao ensino	11	22%
Uso de estratégias e metodologias variadas	26	52%
Planejamento	6	12%
Mais tempo para conhecer e identificar as habilidades dos alunos	7	14%

N = 50

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

22% das docentes afirmaram encontrar dificuldades em relação ao ensino, principalmente no que tange à adequação das atividades. Vejamos como essa questão comparece na fala das docentes:

Dificuldades de fazer com que os alunos se interessem pelos assuntos trabalhados (Q, P4).

A meu ver um dos principais desafios para os profissionais da educação complementar é o “fazer” diferente para que os que trabalham com acompanhamento pedagógico (Q, P11).

Adequar atividades para que não seja tão cansativo para o aluno (Q, P18).

Por outro lado, 52% das professoras se mostraram bastante satisfeitas em poder trabalhar de forma mais lúdica no Programa Cidadescola e fazerem o uso de outras metodologias, aspectos esses que podem contribuir para a sensação de bem-estar entre as docentes:

[...]eu particularmente eu gosto de dar aula no Cidadescola eu gosto de trabalhar com isso com jogo com atividades diferentes no Cidadescola com o mesmo conteúdo né? mas atividade diferente [...] a adequação das atividades por exemplo matemática eu sempre procuro trabalhar com atividades lúdicas, raramente eles assim pegam o caderno né até no jogo se tem conta eu converso com eles de a gente estar fazendo

tudo mentalmente né sempre trabalho do mental, calculo mental, evitar o papel né (E, P3).

O programa para o professor permite a relação com desenvolvimento de projetos diversos, ótima experiência (Q, P10).

Para o professor o Programa pode significar um ambiente com novas possibilidades de práticas pedagógicas que favoreçam o avanço e aprofundamento da aprendizagem (Q, P16).

Amplia seus conhecimentos por ter que buscar novas estratégias, práticas para ensinar (Q, P15).

Esse achado vai de encontro às motivações para participar do Programa de Educação Integral Cidadescola, conforme apresentado anteriormente na tabela 10, cujo principal motivo apresentado pelas docente foi o ligado ao ensino. A P3 discorre sobre alguns resultados positivos que foram obtidos devido ao trabalho com jogos, conforme o trecho a seguir:

Então, no Cidadescola eles não querem que a gente fique utilizando caderno com as crianças porque as crianças já tão cinco horas na escola e quem dá aula no Cidadescola de manhã não pode cansar muito as crianças com muita cópia, muita coisa porque ele vai estudar cinco horas no período da tarde, então o Programa ele em isso de ser assim mais lúdico e eu sempre assim... apresentei essa proposta de trabalhar com jogos e assim deu muito certo as crianças gostam né? e assim, eu vejo que eles desenvolvem habilidades, [...] no final do ano, todo final de ano a gente faz avaliação, tinha uma turma muito difícil esse ano que era a turma dois e assim, as crianças no começo eu tive que me impor mesmo porque eles não sabiam sentar e jogar com o outro porque é joguinho, mas tem que às vezes fazer uma adição, uma subtração, então assim, com o tempo você precisa ver como que eles mudaram, sentavam, brincavam e aprenderam os conceitos matemáticos que as vezes o jogo propõe [...] então assim, a coordenadora ela vê que surge efeito né? (E, P3).

Entretanto, a professora enfatiza que no período regular não consegue trabalhar com jogos devido à cobrança para cumprir o conteúdo e que isso não se passa no Cidadescola, visto que essa cobrança não existe, fazendo com que ela se sinta “livre” para procurar atividades diferentes.

Ainda sobre as estratégias de ensino, gostaríamos de enfatizar o trabalho do P21, que apesar de não possuir licenciatura utiliza-se de ferramentas e métodos que parecem surtir efeito.

[...] na escola esse ano tinha um professor que eu não sei se é por causa do estresse mas ele não estava mais dando aula da forma mais correta, as crianças já não estavam suportando o professor, o professor já estava gritando com aluno, era um conteúdo muito extenso, muito cansativo, as crianças já não estavam mais querendo ir né? então quando eu cheguei lá na escola a coordenadora pedagógica me disse “professor os alunos são assim, tem aluno com esse problema, tem aluno que realmente você vai ter

de colocar para fora” e não foi isso que aconteceu quando eu entrei lá não coloquei aluno para fora né? teve aluno que quis ir para fora, mas eu não deixei né? então eles me testaram também, eu testei eles também né? E aí hoje em dia eles mesmo falam, até mesmo falaram para própria coordenadora “o professor é diferente, eu gostei dele, ele não me colocou para fora, ele não gritou comigo, ele não brigou comigo, ele não gosta de bagunça, é tudo certinho”, então já mudou a rotina da escola, é uma forma pedagógica que tem que ser bem planejada ali né? (E, P21).

[...] eu converso baixinho, aí de repente aumento um pouco minha forma de falar, aí eu volto a falar baixinho, vou para um lado da sala, para outro canto e eles vão olhando, vou para o outro lado, volto ali né? se eu ficar só parado na frente deles daqui a pouco eles estão se derretendo, então eu trabalho toda a densidade da sala né? (E, P21).

Podemos perceber que o P21 faz o uso de diversas estratégias, entre elas, o improviso como técnica de adequação e alternativa à falta de recursos, conforme a trecho a seguir:

[...] se você não tem os instrumentos para todos os alunos da sua sala você vai ter que ter um improviso ali, um estalo de dedo, uma palma que vai surgir, a percussão corporal porque tem alguns lugares corretos que a gente pode tirar sons, então a gente aprendeu é... essa forma de improviso né? tanto que tem uma música que ela é muito diferente, eu pego faço uma readaptação dessa música e improviso porque a criança vai entender melhor [...]. Às vezes as pessoas acham que para poder cantar precisa ter um violão, um instrumento, uma voz boa né? mas não precisa disso para poder cantar né? então a gente tem que improvisar para poder chegar naquele objetivo né [...] então o improviso ele vem de forma facilitadora. (E, P21).

O planejamento também foi um elemento mencionado por 12% das docentes no tangente à Didática. A P3 relata que existe um horário para o planejamento, mas que esse horário diminuiu. A respeito disso, relata:

[...] sempre tem um horário da gente planejar né? antigamente era mais, antes de começar o Cidadescola a gente tinha um período maior, antes a gente começava a ser pago pra ir preparando as coisas pra quando começasse as atividades, porque o Cidadescola não começa junto com o turno regular né? agora é menos [...] agora as horas que a gente é pago é menor e durante a semana para preparar aula reduziu-se essa hora de HTPC do programa Cidadescola é menor do que tinha no começo. (E, P3).

A diminuição das horas de planejamento acarreta no aumento do trabalho para ser feito em casa, sem receber o devido pagamento por essas horas extras. A P3 explica ainda que a diminuição do tempo para o planejamento prejudicou os professores iniciantes. Vejamos a sequência do argumento:

[...] eu que já tenho vários anos, que eu estou lá, eu já conheço bem os materiais, eu conheço bem as coisas da escola, conheço os livros, as coisas, agora a pessoa que começa nova acha que ela já tem mais dificuldade porque assim o tempo antes de você receber as crianças é menor [...] pra uma pessoa que começa nova assim... ela já vai ter um sofrimento porque onde que eu vou buscar esse diferente, eu tenho que ficar pesquisando né? porque você não tem ali sempre um livro didático a sua disposição. Assim... de material a escola tem, por exemplo, se você precisar imprimir alguma coisa, tirar xerox a escola tem, então assim... acho que é esse preparar mesmo, que nem eu falei, como eu estou há muito tempo às vezes eu não sinto tanto, mas eu vejo os outros sentirem bem mais né? a coordenadora do projeto fica assim “tem que ajudar mais fulano e não sei o que lá” [...] (E, P3).

A P3 enfatiza que a fato de o contraturno não fazer o uso do livro didático os professores precisam de um tempo maior para a preparação de aulas e afirma que justamente por isso o tempo dedicado ao planejamento deveria ser maior

Material a gente que procura, porque não é que nem o turno da manhã né? por exemplo, que nem eu brinco com a (nome da articuladora) a gente tem que ter uma gama maior porque no período da manhã você tem o livro didático [...] agora a tarde não você não tem livro um livro didático, então assim... por isso que eu falo que essa parte do pla-ne-jar no Cidadescola, essa redução dos dias que a gente ganhava pra planejar eu acho muito ruim [...] então eu acho assim que deveria ter mais tempo pra planejar, o tempo pro planejamento deveria ser maior [...] (E, P3).

O P21 também discorreu sobre o planejamento, mas por outro viés. O professor afirmou que o fato de planejamento não fluir como o esperado é algo que gera desgaste. No trecho a seguir verificamos como isso é apresentado em sua fala:

A gente planeja o conteúdo, faz um trajeto com um aluno, mas daí depois a gente percebe que não está tendo resultado, aí a gente tem que parar tudo aquilo que foi feito e voltar com outro projeto, uma nova forma pedagógica porque para poder chegar no resultado então isso gera um desgaste (E, P21).

Ao ser perguntado se ele se sente culpado quando o resultado não é o esperado, o professor afirmou que sim, conforme o trecho abaixo:

Eu fico sem saber o que fazer porque poxa eu planejei isso, eu fico pensando por que que não deu certo aí eu vou e analiso tudo por trás para procurar o que aconteceu ali ou o ponto que deu errado, então isso gera um desgaste muito grande né porque as próprias crianças elas não vão falar que tá errado a gente percebe né? (E, P21).

Por outro lado, 14% das professoras mencionaram que o período integral proporcionou mais tempo para conhecer e identificar as habilidades dos alunos, elemento esse contribui

diretamente com a preparação das aulas, uma vez que o professor tem melhor compreensão do conhecimento prévio dos alunos e das necessidades de cada, auxiliando assim na aprendizagem dos mesmos.

Contribui para o conhecimento da situação de cada aluno (Q, P4).

Já conhecer os alunos e ter grande interação com os mesmos (Q, P12).

Tempo maior para auxiliar alunos com dificuldade de aprendizagem e avançar em seu processo de ensino-aprendizagem (Q, P16).

Mais tempo para conhecer e identificar as habilidades de cada aluno (Q, P20).

Acreditamos que a formação de professores pode auxiliar no preenchimento das lacunas citadas pelos docentes em relação à questão didática, não somente através da troca de experiências entre eles, mas também com a parceria entre a escola e a universidade, ação essa que pode fortalecer ambas instituições.

Os dados revelam que em geral, os professores que atuam com a oficina de OEL se sentem contemplados com as formações continuadas na unidade escolar. Entretanto, apesar de a formação continuada existir, ela não acontece do modo mais ideal, ficando desse modo, comprometida. Ainda, foram apresentadas algumas dificuldades em relação a formação com os professores das demais oficinas. Sendo assim, existe a necessidade de trocas e espaços formativos que fortaleçam a relação entre os professores para o aprimoramento das atividades desenvolvidas, no sentido da efetivação dos objetivos de uma educação integral. Nesse sentido, torna-se necessário o uso de estratégias voltadas para integração dos professores do conjunto de oficinas ofertadas, bem como a integração desses com os professores do turno regular.

Corroboramos Silva e Rosa (2016) quando afirmam que a construção da escola de tempo integral exige uma discussão aprofundada sobre os novos sentidos da educação, consequentemente, torna-se necessário pensar na formação e no trabalho dos professores que atuam nas escolas de tempo integral. Ainda, de acordo com as autoras “pensar na formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral implica, portanto, na educação integral do professor” (SILVA; ROSA, 2016, p. 130). Em suma, a mudança da prática do professor para uma perspectiva de educação integral exige uma “formação unitária e integrada, liberdade e emancipação, alicerçadas na compreensão da realidade e da função social da escola e do ensino” (SILVA; ROSA, 2016, p. 131).

### 5.3 Contribuições e dificuldade junto aos alunos

Segundo Tardif e Lassard (2009, 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 iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Sendo assim, o aluno possui especificidades que condicionam a natureza do trabalho docente. Complementarmente, Rebolo, Nogueira e Soares (2010) destacam que as relações interpessoais são elementos determinantes para o sucesso ou o fracasso do processo de ensino-aprendizagem, bem como para o bem-estar ou o mal-estar docente. Segundo as autoras:

Não há a possibilidade de realizar o trabalho docente sem a interação com os alunos e é essa impossibilidade que coloca o relacionamento com os alunos como um dos aspectos fundamentais, essencial e inerente ao trabalho docente, e é a qualidade dessas relações, em seu conjunto, que determina o grau de satisfação/insatisfação do professor com o trabalho (REBOLO; NOGUEIRA; SOARES, 2010, p. 113).

Ainda, de acordo com as autoras, somente em um ambiente onde existe um cuidado com a qualidade das relações interpessoais é possível manter ou fortificar os vínculos com os discentes e com o conhecimento.

Em nossa pesquisa, diversos foram os aspectos mencionados pelas professoras que dizem respeito aos alunos que trazem implicações positivas e negativas para o seu trabalho e para as relações interpessoais, conforme ilustrado na tabela 17:

**Tabela 17: Contribuições e aspectos positivos versus dificuldades e aspectos negativos junto aos alunos**

<b>Contribuições e aspectos positivos versus dificuldades e aspectos negativos junto aos alunos</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
Contribuições	100	61,72%
Dificuldades	62	38, 27%

N = 162

**Fonte:** Fonte: Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

Como é possível observar na tabela 17, há dificuldades junto aos alunos que comprometem o trabalho docente (38, 27%). Por sua vez, as contribuições junto aos discentes representam 61,72% do total de respostas, sendo o fato de o Programa Cidadescola contribuir

com alunos, principalmente no que diz respeito à formação dos mesmos, o aspecto que sobressaiu nas respostas das professoras, conforme se vê ilustrado nessas passagens:

O Programa Cidadescola eu acho bom porque ele desenvolve outras habilidades, por exemplo, tem dança, tem Artes, tem esporte, então assim, aí tem essa parte mais lúdica, a gente trabalha português e matemática, mais lúdica, ele desenvolve outras habilidades que o turno regular não trabalha tanto por conta dessa demanda do conteúdo, que tem que trabalhar, alfabetizar, essas coisas, então eu acho que realmente é um complemento. Antigamente tinha inglês, agora não tem, agora tem empreendedorismo, agora eles vão pro INOVA, tem culinária, outras coisas [...] é pra ajudar mais no desenvolvimento das habilidades das crianças, até a gente brinca depois que começou o Cidadescola pra ensaiar as crianças para festa junina ((risos)) está melhor porque como eles tem aula de dança a tarde no Cidadescola, então assim, eles já tão melhores, mais familiarizados (E, P3).

O Cidadescola foi um ganho muito grande para a escola. Podemos perceber o avanço na aprendizagem dos alunos dos alunos que participam desse programa. Percebe-se que as crianças do Cidadescola se destacam em várias atividades na escola. Após o Programa vimos avanços nas avaliações internas e externas (Q, P5).

Reforçar através do projeto para que os alunos possam aprender várias modalidades em sua aprendizagem e com isso ter uma visão mais ampla sobre o mundo em que vivemos (Q, P6).

A criança tem acesso e oportunidade de conhecer/ usufruir de lugares, aulas diversificadas (Q, P8).

Acredito que melhora o desempenho escolar, dá oportunidade para o desenvolvimento integral da criança (Q, P9).

Poder oferecer experiências maiores de diferentes campos de formação: social, artística, esportiva e integral que complementa todo o trabalho de desenvolvimento do aluno e construção de sua autonomia. Poder oferecer às crianças algumas oportunidades que somente no Programa serão desenvolvidas (música- violino, flauta) (Q, P16).

[...] ver que o projeto tem transformado muitas crianças, principalmente na disciplina (Q, P21).

Nós temos uma função de através da música explicar como que se agradece depois de uma apresentação, o momento de bater palma, então tudo isso vai ajudando a criança a se reeducar [...] ela também acaba absorvendo e acaba praticando em casa, então isso é uma forma delas entenderem que é o correto (E, P21).

Os trechos supracitados evidenciam que a ampliação da jornada escolar impacta positivamente em diversos âmbitos da formação dos alunos, a saber: avanço na aprendizagem, desenvolvimento das habilidades, melhora no comportamento do aluno, oportunidades de realizar diferentes atividades e oficinas que dificilmente são desenvolvidas no ensino regular,



estando esses aspectos refletindo positivamente nos resultados das avaliações externas. Esses elementos aparecem no discurso da entrevista realizada com a P20 quando comenta:

[...] no Cidadescola a gente trabalha muita coisa, muita, a gente trabalha desde a entrada do portão até o final do portão, a gente trabalha disciplina, regras, todo ser humano precisa de regras porque a gente tem que cumprir essas regras hoje, querendo ou não. [...] Precisamos remeter esse alunos pra sociedade de acordo com os paradigmas dela, então eu tenho uma responsabilidade com esse aluno que chegou [...] eu acredito que hoje essa criança que participou do Programa, que passou aqui esses dias, ela aprendeu a ser melhor, ela aprendeu cooperar, ela aprendeu que ela PODE ser alguém que e nós estamos aqui porque nós amamos ela, isso é muito importante pra uma criança ser amada, não ser jogada, ela vem aqui a gente faz questão porque nós investimos nelas então eu penso, assim eu parablenizo o projeto Cidadescola porque ele enfatiza que a criança é a pessoa mais importante, ele crê nisso e ele trabalha em cima disso, tanto que nós temos muita referência, as crianças chegam, elas AMAM os professores do Cidadescola, os OEL's sabe? elas amam. Olha, eu chegava nem conseguia parar meu carro que eles iam correndo porque eu falava que eu faço questão que vocês estejam aqui, não jogados, eu faço questão e eu acho que isso faz toda a diferença. [...] Eu acredito que o Cidadescola vem como um Programa de base eu não estou colocando oito horas um aluno dentro da escola, o que eu estou fazendo? eu estou proporcionando a um SER HUMANO em construção de conhecimento a ter mais, dar mais esse direcionamento pra que ele possa crescer como pessoa, mais oportunidades [...] nós temos projeto de horta, ele tem todo esse conhecimento tem NATAÇÃO, nossas crianças nadam em córregos, em riozinho, fazem natação no melhor clube com professores, tem um ginásio de esportes, aí nós temos também a parte de esporte direcionada por professores lá da (nome da instituição superior) renomados que ensinam a respiração, localização, espaço... espaço físico, é comprometimento, então nós estamos oferecendo praticamente uma aula de primeiro mundo (E, P20).

Conforme a fala da P20, o Programa Cidadescola proporciona diversas experiências enriquecedoras aos alunos, permite a realização de atividades como horta e natação, experiências que contribuem para o fato de os alunos gostarem de participar do Programa. Entretanto, o fato de os alunos terem prazer em participar do Cidadescola pode ser confrontado através dessa passagem da entrevista:

[...] eu vejo criança que chega no Cidadescola de cara amarrada, ele não queria estar aqui, ele queria estar na casa dele, ele queria estar dormindo, ele queria ver o filme dele, mas por N motivos a mãe tira ele da cama, faz ele pôr a roupa, ele chega aqui de mau humor, ele vai ter uma aula chata porque ele não está inteiramente aqui dentro (E, P20).

O trecho da entrevista revela que não são todos os alunos que gostam de fazer parte do Cidadescola, uma vez que são “obrigados” a participar do Programa. Esse aspecto também compareceu na fala de outros professores:

Tem crianças que fazem as aulas sem problema algum, outros já reclamam por estar aqui, por serem obrigados pelos pais, isso gera a indisciplina e a não realização das atividades nas oficinas (Q, P1).

A resistência a jornada é porque muitos tão lá porque os pais querem né? não foi a escolha da criança [...] agora tem uns que estão lá por escolha mesmo, porque eles querem ficar, agora parece assim que a maioria está porque quer, não é tanto porque a família quer, né? agora mudou, mas no começo era por que a família queria mesmo, às vezes a (nome da articuladora) tinha que sair correndo, eu mesmo tinha que sair correndo lá no portão porque estava querendo fugir, agora não, é mais tranquilo, assim.... até na saída, no meio-dia você não precisa mais ficar vigiando, eles já vão pra sala, já sabem onde que é o descanso né? então assim, não tem mais aquela pressão de você ter que ficar no portão, todo mundo, pra não deixar as crianças escapar (E, P3).

Os alunos (crianças em geral) querem ficar com os pais (família) e não 8 horas na escola (Q, P4).

Muitos dos alunos são obrigados pelos pais, pela vara da infância a participar, então não demonstram interesse (Q, P7).

Conforme as narrativas acima, alguns alunos se recusam a participar das atividades, não demonstram interesse, alguns chegavam a ponto de tentar fugir da escola. Por outro lado, algumas docentes afirmaram que há alunos que participam ativamente das atividades desenvolvidas no Programa e gostam de participar dele, conforme indicam as falas supracitadas da P1 e da P3.

Os aspectos sociais do Programa Cidadescola também compareceram fortemente nas falas das docentes. A necessidade da proteção social, principalmente em relação às crianças que se encontram em contextos menos favorecidos, devido à desigualdade social é uma das justificativas para a política de ampliação da jornada escolar. Sobre esse assunto, Carvalho, Ramalho e Santos (2019, p. 11) afirmam que:

É no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização, que emerge o PME, ampliou o tempo da oferta de atividades educativas para a infância e a juventude. Por meio do Programa, a educação integral passa a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, como, por exemplo, a privação dos direitos das crianças e dos jovens pobres, que demandam políticas de proteção social.

Nos trechos a seguir verificamos como o aspecto social é apresentado na fala dessas professoras:

[...] eles saem daquele lugar, principalmente ali onde eu trabalho, que é bem restrita a renda das famílias, então eles tem oportunidade de ver outras coisas que eles não teriam, no caso só no turno regular né? (E, P3).

Os alunos não ficam sozinhos em casa, nem expostos na rua (Q, P4).

Dá a oportunidade de aprendizagem de oficinas que as crianças não têm acesso (Q, P9).

Oferecer um complemento do ensino regular, trabalhar atividades mais recreativas, oferecer espaço para os alunos ficarem. A implantação do programa na escola foi bem aceita pela comunidade e veio ajudar muitas crianças que precisavam ocupar o tempo fora da escola, aula. (Q, P12).

O aluno não estar na rua, estar se desenvolvendo e participando de atividades enriquecedoras (Q, P18).

Tira os alunos da rua e os prepara para serem cidadãos através da música, da arte, etc. Menos crianças em situações de vulnerabilidade (Q, P15).

O Cidadescola veio como um bálsamo para essas crianças, nossa, eu tenho alunos aqui que os pais precisavam trabalhar e eles ficavam na rua, na casa de vizinho, na casa de parente (E, P20).

Bom, o projeto integral, no meu ponto de vista, conforme eu tenho lido [...] ele ajuda a tirar as crianças das ruas, também tem ajudado muito com aquelas crianças que voltam da escola e vão ficar em casa sem fazer nada e acabam sendo até abusadas ou pelo vizinho ou pelo padrasto, e... enfim, então tem crianças que eu atendo que tem passado por isso, então é uma dificuldade muito grande, é um trauma muito grande, então esse projeto ele está ajudando essas crianças a ter uma qualidade de vida melhor, elas conseguem respirar melhor, então é muito melhor ela estar dentro de um projeto integral, aprendendo conhecimento, adquirindo algo, ela pode ser um profissional daquela área ali futuramente né? então eu só vejo ponto positivo no projeto integral porque ele ajuda os pais, os pais estão trabalhando saem muito cedo e chegam muito tarde, então essas crianças vão ficar aonde? (E, P21).

Conforme é possível verificar nas narrativas das docentes, o Programa Cidadescola possui um caráter assistencialista e auxilia na promoção da proteção social. Cabe lembrar que o critério de seleção dos alunos que participam do Cidadescola é justamente a vulnerabilidade social. Devido às diversas contribuições do Programa, o fato de o Cidadescola não atender a todos foi um dos aspectos apresentados pelas docentes que carecem de aprimoramento, conforme a fala da P9: “Deveria ter oportunidade para que mais crianças sejam atendidas no Programa” (Q, P9).

Ainda no que tange aos aspectos sociais, foi mencionado o fato de que os professores precisam lidar com a carência e com a depressão dos alunos. De modo similar, o P3 afirma que através da música consegue perceber que certas crianças encontram-se em estado depressivo. A respeito disso, relata:

[...] tem criança que tem depressão e às vezes dependendo tem professor que nem percebe isso né e dentro do contexto musical a gente consegue perceber porque dependendo da letra da música criança chora ou às vezes ela se emociona ela lembra do que aconteceu no passado dela (E, P21).

O P21 mencionou também que começou a ensaiar as crianças para cantar uma canção sobre o dia das mães e teve que alterar o repertório porque quase metade das crianças começou a chorar. Ao investigar a causa, o professor descobriu que 80% da turma não tinha pai nem mãe ou os pais eram presidiários.

Sobre os aspectos supracitados, Batista e Codo explicam que (2006, p. 80):

Em muitas ocasiões os professores das escolas pública têm que lidar com crianças que estão, praticamente, cooptadas pela socialização das ruas. Eles (os professores) empreendem uma luta sem quartel contra um mundo de sombras que nem sempre conhecem, e, se conhecem, agora estão “do outro lado”, do lado da socialização da escola [...]. Eles, crianças de rua ou na rua, são parte ou testemunhas da existência de um universo paralelo e um pouco oculto, que pode se tornar visível nas situações mais corriqueiras. Um *frison* na sala de aula... as vivências dos educandos se entrelaçam com as das prostitutas, traficantes, policiais violentos, vítimas e vitimários, meninos e meninas com a solidão urbana pintada nos rostos [...]. Um mundo que interpela com sua feia face, violência e precariedade dos laços afetivos.

Outro elemento mencionado pelas docentes foi o fato de os alunos não possuírem autonomia para escolherem as oficinas. Esse aspecto compareceu no discurso da P20, que diz:

ELE não quis isso, não apresentaram um programa pra esse meu aluninho, olha vai ter isso, isso e isso, que que você gosta? ah vamos supor eu quero fazer robótica, eu quero fazer horta, dentro do eu ele não escolheu, ele não teve a oportunidade de escolher, algum adulto escolheu pra ele [...] eu estou com a aula pronta não é ele que está vindo buscar a minha aula ele vem eu estou IM-PON-DO a minha aula e eu acho que isso que atrapalha ainda o programa integral [...] quando eu falo em 100% de uma escola integral por que eu não deixar a livre escolha? eu gosto de arte, eu vou fazer música, eu vou fazer a minha Cidadescola em cima do que eu gosto, dança, física, robótica, então eu estou dentro daquilo que me chama atenção, eu acho que seria muito melhor do que oferecer um monte de coisa e na verdade eu estou capengando com ele, mas eu não estou conseguindo atingir o que realmente meu aluno precisa (E, P20).

A P3 também se queixa do fato de os alunos não terem a oportunidade de realizarem certas oficinas, conforme exposto no trecho a seguir:

[...] o que eu acho também é assim, tem as oficinas, aí por exemplo, lá na nossa escola as crianças não tiveram oportunidade nunca de fazer natação, então assim, a forma que eles organizam as escolhas da oficina, você entendeu? Então assim, a nossa escola

também nunca foi na horta, então assim, eles vão chamando as escolas as pessoas vão escolhendo, às vezes a escola está há anos fazendo a mesma e não dá a oportunidade da escola escolher aquilo, então a forma como eles fazem a distribuição das oficinas eu acho muito assim, que não favorece. [...] Por exemplo, tem a banda do Cidadescola, nenhum aluno da escola lá faz parte, por exemplo, teve campeonato de handebol, nenhuma turma foi porque não tem esse professor que trabalha lá na escola entendeu? a escola que tem o professor que trabalha vai, acho que tem oito anos o projeto, NUNCA a escola participou, então acho que essa organização das escolhas das oficinas que são as professoras articuladoras que vão lá... lá no Pimenta, junto com quem organiza o projeto essas escolhas eu não acho boa porque às vezes a escola pega sempre aquela mesma oficina e não oportuniza para os outros você entendeu? [...] então eu acho assim por exemplo esse ano no (nome da escola) teve nataçao então ano que vem você não vai pegar nataçao, você vai pegar uma outra pra dar oportunidade pra outra escola que não teve ainda [...] essa escolha eu acho que tinha que ser coletiva [...]. É um sonho até das mães, se você pega a avaliação das famílias no final do ano aparece nataçao, balé [...] então eu vejo assim não sei qual que é o motivo, não sei se é porque a escola tem espaço, porque os outros também tinham [...] tem escola assim que sai todo dia, tem o privilégio de ver tudo [...] (E, P3).

A P3 afirmou que a falta de clareza dos critérios para a distribuição das oficinas a deixa frustrada, uma vez que ela já atua na escola há dezesseis anos e tem a escola como sua casa, sendo assim ela quer o melhor para a escola e para os alunos. A docente propõe que a escolha seja feita de uma maneira coletiva, democrática e que aconteça um rodízio na oferta das oficinas entre as escolas. Percebemos na fala da docente que ela não apenas critica a distribuição das oficinas, ela aponta sugestões e demonstra outras alternativas.

A questão do cansaço dos alunos, que muitas vezes não se adaptam à escola de tempo integral, também foi um elemento de preocupação, bem como o fato de os mesmos não possuírem um espaço adequado para o descanso, dependendo da unidade escolar. O P21 discorre sobre a sobrecarga de atividades que as crianças realizam, sendo esse um dos elementos que pode contribuir para o cansaço dos alunos:

[...] teria de ser revisto esse planejamento pedagógico de forma mais é... adequada às crianças, elas são muito cansadas, elas são muito atarefadas, elas acordam de manhã, elas vão para escola e só vão voltar umas 6 horas da tarde, então é um dia de estresse para elas, uma parte do dia é bom para elas porque elas vão brincar, eu acho que é a parte mais alegre delas, mas o restante do dia é muita cobrança, é muito conteúdo, então ao mesmo tempo que ela tem tanta informação elas não tão conseguindo dar conta dessa informação, já gera o estresse para elas mesmas [...] ela faz informática, ela faz projeto, ela faz balé, ela faz música, ela faz karatê, ela faz nataçao, ela está aprendendo algo ali, mas no meio de tudo isso que ela está aprendendo ela só vai selecionar um de todos esses, ela só vai selecionar um e vai dizer “não sei se eu aprendi” (E, P21).

O cansaço constitui-se como um elemento que pode contribuir para a indisciplina e para a falta de interesse. As falas seguintes refletem essa condição:

Os alunos ficam mais tempo na escola, isto causa mais problemas de indisciplina (Q, P2).

[...] você vê claramente que eles ficam cansados, no começo do ano nem tanto, mas agora no final do ano, você vê fisicamente que eles estão cansados, né? ainda mais nesse calor, né? se a sala tem ar-condicionado é mais tranquilo, mas a sala que eu trabalhei esse ano o ar-condicionado quebrou daí você vê claramente que eles estão mais cansados (E, P3).

Alguns não gostam de estar tanto tempo fora de casa e muitas vezes se negam a participar das atividades como forma de protesto (Q, P11).

A falta de interesse demonstrada por alguns alunos (Q, P14).

A P3 também ressalta que a indisciplina pode estar relacionada ao fato da troca constante de professor, algo que os alunos não estão acostumados, enquanto a falta de interesse pode estar relacionada ao fato de os alunos não poderem escolher as oficinas de que querem participar

A indisciplina eu acho assim que também né, que as vezes pode ser pelo cansaço, tudo, mas é porque assim... essa troca-troca de professores, não tem o hábito, né? por exemplo, lá na escola que tem a oficina, eles vão se deslocar, vai às vezes lá pra (nome da professora) que é lá embaixo, do outro lado, então assim... esse troca-troca de professor... Essa falta de interesse às vezes eu atribuo também a essa não escolha de eu ter que fazer às vezes aquilo que eu não quero, né? (E, P3).

O P21 também mencionou a indisciplina em sua fala. Segundo o professor, a indisciplina é um reflexo do tratamento que as crianças recebem em casa:

[...] a criança que grita com o coleguinha, ela maltrata o outro coleguinha, tem criança que parece que ela é a dona da sala né? aí eu fiquei imaginando, o responsável dela age dessa forma com ela, ela está agindo aqui dentro da escola dessa forma como não poderia, então ela sofre uma agressão verbal e transmite essa agressão verbal dentro da escola, então isso é preocupante (E, P21).

A agressão verbal que as crianças sofrem é motivo de frustração para o P21, uma vez que ela pode trazer vários transtornos para as crianças. No trecho seguinte, o P1 reflete acerca dessa realidade:

Olha me traz muita frustração, né? às vezes eu não sei nem como falar com os articuladores porque as crianças... eu vejo que elas sofrem muito abuso verbalmente,

não só em casa, como dentro da escola também, às vezes nós ficamos muito focados no *bullying* né? é *bullying* e mais *bullying* e não é só o *bullying*, tem outras coisas por trás que agressão verbal da qual é... não entendem que é agressão verbal, então elas se frustram elas ficam estressadas [...] e é... o que mais preocupa agressão verbal ela gera estresse para criança, agressão verbal ela gera um transtorno para elas, ela vai gerar uma até um começo de depressão nas crianças [...] (E, P21).

O P21 relatou ainda que os alunos já chegaram a agredi-lo verbalmente:

[...] alguns alunos que... eles ao agredirem o outro verbalmente eu vou lá e peço uma calma, falo com um aluno e peço, falo que não é bem assim aí ele pega e sem saber o que é agressão verbal ele agride o professor verbalmente, aí aonde que eu vejo que ele está com problema [...] (E, P21).

O trabalho docente constitui-se, entre outros aspectos, por meio da relação do professor com o aluno. Nesse sentido, quando situações de indisciplina e de falta de interesse ocorrem, a relação professor-aluno fica comprometida. Ainda, a “expectativa do professor, o que espera dos alunos em termos de aprendizagem, disciplina e interesse nem sempre é o que os alunos oferecem e isso provoca conflitos que acabam por abalar as relações” (REBOLO; NOGUEIRA; SOARES, 2010, p. 116).

A indisciplina, segundo Garcia (2008) tornou-se uma das principais fontes de estresse entre os docentes e um dos principais desafios presentes nas escolas. De acordo com o autor, os docentes manifestam “um sentimento de fragmentação cotidiana, acompanhado de alegações sobre a ausência da família na formação dos próprios filhos, bem como o sentimento de que vivem uma crise de respeito em sua profissão” (GARCIA, 2008, p. 379). Na mesma direção, o mau comportamento dos alunos foi o elemento mais assinalado pelos professores na pesquisa de Charlotta e Palazzo (2006) como fator de estresse percebido no trabalho, elemento que faz com que os docentes apresentem um sentimento de falta de realização profissional.

A relação que os alunos possuem com os docentes sofreu mudanças profundas nas últimas décadas, Esteve (1999, p. 107), a esse respeito, escreve:

Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes.

Para tentar manter o bom convívio, os professores utilizam-se de negociações e renegociações com os estudantes, o que acaba exigindo dos professores um grande consumo de energia (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007).

No que tange à falta de interesse dos alunos, Nóvoa (2008, p. 217) ressalta que o trabalho docente necessita da colaboração do aluno, uma vez que “ninguém ensina a quem não se quer aprender”. As dificuldades se acentuam quando consideramos as condições da presença do aluno, “que não é produto de vontade, mas, antes, de uma obrigação social e familiar”. De modo complementar, do professor

[...] tem se exigido a responsabilidade de ser um alquimista – transformar metais comum (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e crítico) (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007, p. 83).

Por sua vez, cabe destacar que muitas escolas mantêm a dinâmica de anos atrás apesar de os alunos de hoje serem diferentes daqueles de algumas décadas anteriores:

Mas se os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade profissional docente, não é menos verdade que os alunos de hoje em dia tenham mudado em relação àqueles de algumas décadas atrás. Os chamados “nativos digitais” – jovens que nasceram na era da computação, familiarizados com os celulares e a comunicação sincrônica, habituados a se exercitarem confortavelmente no hipertexto, amantes dos videogames e com capacidade de processamento flexível de múltiplas fontes de informação – começaram a povoar nossas escolas e centros de ensino. E essas mudanças devem ser levadas em conta pelos docentes, para saber a que tipo de alunos estamos nos dirigindo (MARCELO, 2009, p. 123).

Essa nova configuração está afetando a identidade profissional docente, levando muitos professores a modificarem sua prática, entretanto, há ainda aqueles que relutam e se negam a mudar seus valores e o modo com que ensinam.

A questão do transporte dos alunos para a realização das oficinas que ocorrem fora da unidade escolar também foi um fator abordado pelas docentes como uma dificuldade. A P5, por exemplo, diz se preocupar com o deslocamento dos alunos:

Este ano, temos a maioria das oficinas fora da escola, isso é preocupante, pois deslocamos os alunos para outros locais causando alguns transtornos (Q, P5).



O deslocamento dos alunos é um aspecto que preocupa principalmente as articuladoras, uma vez que são elas que acompanham os alunos no trajeto fora da escola, onde são desenvolvidas as oficinas. Na contramão, a P3 se queixa que, devido ao fato de a unidade escolar em que atua possuir um espaço maior, os alunos não tinham a oportunidade de realizar as oficinas fora da escola, tendo em vista que o uso do transporte seria priorizado às escolas que não possuíam o espaço adequado. Entretanto, hoje os alunos desenvolvem algumas atividades fora do âmbito escolar:

Lá na escola quando começou o Cidadescola saía todo dia, ia pra espaços, pra igreja, essas coisas, aí veio verba e construiu mais salas de aula pra abrigar o Cidadescola, esse ano que nós estamos saindo, só que nós ficamos três anos só dentro da escola, você entendeu? a gente não tinha oportunidade de sair com as crianças pra outras oficinas porque falavam assim “você tem espaço então vamos dar o ônibus pra quem não tem espaço na escola”, então era assim, por isso eu acho essa organização do Cidadescola muito ruim, aí esse ano eu falei pra (nome da articuladora) você vai ter que pegar pelo menos uma oficina fora, não sei como, você vai dar jeito pra gente poder levar as crianças [...]. Durante uns três anos a gente brincava lá no (nome da escola) que o Programa era Escola Escola, não saía da escola. No começo saía todo dia, daí depois que construiu a sala de aula parou, você entendeu? então assim, agora esse ano que a gente está saindo, que tem o INOVA cada turma vem um dia no INOVA (E, P3).

Considerando que a ampliação dos territórios educativos é um dos fundamentos do Cidadescola, é essencial que os alunos explorem espaços e lugares para além dos muros da escola. O P21 demonstra um sentimento de angústia, pois afirma que tem recebido diversos convites para que os alunos do Cidadescola se apresentem em festivais, entretanto, a falta de transporte impossibilita essa ação, conforme se pode observar nessa passagem:

Olha, esse projeto do Cidadescola tem crescido muito e outras cidades da região têm visto esse projeto como projeto exemplo pra região e têm vindo pra mim vários convites, por exemplo, chega final de ano eu quero o coral do Cidadescola pra apresentar na minha cidade, que chega essas programação de Natal todo mundo quer que o coral apresente, todo mundo quer que a banda apresente ou quer que os violões se apresentem, então as cidades já estão convidando o projeto pra fazer esses eventos. A minha maior preocupação é como fazer isso, como atender essas cidades vizinhas que é muito bom as crianças saírem da escola, ir pra outro lugar, isso é bom pra elas, isso é necessário pra que elas saiam daquele lugar, conheçam outros lugares também, não é só Prudente que tem para conhecer culturalmente, então isso é uma forma que seria muito bom [...] o que eu penso a prefeitura teria que ter no mínimo dois ônibus disponível pra sair pra fora, a prefeitura tem condição? Tem, ela tem condição, a prefeitura tem ônibus para o idoso e pra eventos em outra cidade, por que pra educação não? (E, P21).

O professor destaca ainda que muitas crianças não conhecem os arredores da cidade e que a oportunidade de se deslocar para outros espaços contribuiria para a formação das mesmas:

Se for ter esse planejamento isso é bom pra nós e pras crianças também conhecer lá fora, tem criança que não conhece essa região aqui do shopping, tem criança aqui que nem elas perguntam se eu sou daqui, eu falo que sou de (nome da cidade) ela acha que é outro mundo, elas não conhecem e (nome da cidade) é aqui do lado, [...] que nem a vez que elas foram, até hoje tem criança que já está na escola estadual, então elas não esquecem, elas falam: “professor eu não esqueci aquela apresentação de (nome da cidade)”, a gente trabalhou o ano inteirinho, teve ótimas apresentações no período regular, mas ela lembra daquela que foi lá em (nome da cidade). E elas falam que se pudessem voltar pro Cidadescola elas voltariam, mas não tem como porque a idade já avançou e elas estão na escola estadual agora (E, P21).

Na mesma direção, apesar de a P3 enfatizar o quão cansativo é sair da escola com as crianças, tanto para os professores, quanto para os alunos e de essa ação ser um momento tenso, ressalta a importância de as crianças terem vivências fora do âmbito escolar quando diz:

As crianças não têm muito acesso às coisas, há necessidade de estar saindo mais pra ver né? eu assim, eu sou uma professora que se tiver ônibus eu vou, eu gosto, eu passeio assim muito com as crianças pela cidade, já fui pra Morro do Diabo, já fui pra fábrica da Coca-Cola, na época que tinha ônibus né? na época das vacas gordas que tinha ônibus à vontade [...] porque eu acho importante eles terem outras vivências né? (E, P3).

A questão do transporte comparece novamente da fala do P21 quanto o mesmo relata que apenas 30 alunos podem participar das apresentações. Esse aspecto interfere no resultado das mesmas, uma vez que, segundo ele, seria necessário no mínimo 60 alunos.

Olha, a minha maior dificuldade é quando acontece de ter apresentações. No meu ponto de vista trinta alunos pra se apresentar num anfiteatro é pouco... são vozes né? então como eu sou especialista em voz, eu entendo que no mínimo é sessenta vozes pra poder se apresentar em um teatro, claro que cem vozes é o ideal [...], mas o mínimo é sessenta vozes, trinta vozes é muito pouco. O ideal para apresentar em um teatro ou é duas escolas ou todos os alunos que estão participando naquela escola (E, P21).

O fato de apenas 30 alunos poderem participar das apresentações é motivo de angústia para o professor, uma vez que ele precisa selecionar os alunos que poderão se apresentar. Vejamos uma passagem que demonstra essa preocupação:

No (nome da escola) são quase cem alunos aproximadamente, então na apresentação só pode ir trinta, então o restante não pode ir. Então uma BOA parte que não puderam

ir na apresentação, era uma outra parte da voz que não pode ir [...] o coral apresentou muito bem, mas ficou faltando algo naquele musical que eu planejei, então essa é a maior dificuldade que eu enfrento dentro de cada escola. As salas são muito boas, a maioria das escolas tem ar-condicionado, nessas salas de aula tem os vídeos pra poder passar o vídeo-aula pra essas crianças, então é tudo muito bem planejado, a única dificuldade que eu acho é no dia da apresentação ter uma quantidade a mais de crianças pra poder apresentar para o vocal, eu acho que seria interessante apresentar um número maior de vozes. [...] eu fiz uma pré-seleção junto com a articuladora, eles não ficaram sabendo que ia ter essa apresentação, eu tive que selecionar aqueles alunos que estão cantando melhor, que desenvolveram bem né? que já sabem ler também... então eu tive que fazer uma escolha. Foi difícil muito difícil pra mim... é muito difícil... fiquei com o coração doído, tanto que eu dei muito trabalho para coordenadora pedagógica, insistindo, pedindo para que fosse toda escola, mas realmente não pode, eu entendi que não podia devido ao transporte. Só pode viajar no ônibus trinta alunos, todos têm que estar sentados, tem que ter cinto de segurança, então realmente tem uma preocupação porque se acontece uma freada que tem um aluno em pé e ele se machuca a responsabilidade é toda nossa, então tem uma preocupação em cima disso, mas se tivesse um outro transporte pra poder levar mais trinta crianças, são sessenta crianças então no meu ponto de vista poderia ter mais um transporte (E, P21).

Em outro trecho, o professor reafirma o quão difícil é fazer a seleção dos alunos que comparecerão na apresentação, visto que a mesma é de grande importância não apenas para as crianças colocarem em prática o que apreenderam, mas também porque a apresentação funciona como um “termômetro” para o docente, uma vez que é partir dela que ele saberá se seu trabalho está alcançando os resultados desejados. A esse respeito, cabem as seguintes palavras:

Então... eu fico com uma dor no coração quando é uma escola que tem uma quantidade grande de alunos e os demais não podem ir, então eu fico com o coração apertado e aquelas crianças que não puderam ir naquele teatro elas perdem muita oportunidade porque o momento de apresentação é o momento mais importante que tem, ele é mais importante do que o ensaio, ele é uma resposta do ensaio. É como uma avaliação, quando a gente estuda matemática a gente faz uma avaliação, é um momento importante né? e na música mesma coisa, você só vai saber se foi boa a aula na apresentação, você só sabe o resultado de um ensaio geral numa apresentação, então quem não vai na apresentação perde todo aquele conteúdo (E, P21).

Para concluir, o P21 relata que os alunos que não participaram da apresentação ficaram confusos e não compreenderam o porquê de o repertório ser alterado de repente.

Ai quando eu volto, já aconteceu apresentação, ai eu vou trabalhar outras músicas do repertório e aquelas crianças que não apresentaram ficam sem saber o que aconteceu “ahh mas por que passou a música? agora parou, é outro repertório” eu não entro no assunto pra eles não fiquem chateados (E, P21).

Ao ser questionado se os alunos que apresentaram comentam com os colegas que não participaram da apresentação, o docente respondeu que já aconteceu de eles comentarem, mas que ele “dá um jeitinho” de os outros alunos não ficarem tristes.

Os resultados dessa categoria indicam que há desafios referentes aos alunos no Programa Cidadescola como o cansaço dos discentes por permanecerem oito horas na escola, o que pode contribuir para a indisciplina e para a falta de interesse. Ainda, o fato de alguns alunos serem obrigados a participar do Programa, não possuírem autonomia na escolha das oficinas e de o Programa não atender a todos são elementos negativos referentes ao Projeto de acordo com as docentes. Há ainda aspectos relacionados ao transporte, que atrapalham o desenvolvimento das atividades com os alunos. Entretanto, os aspectos positivos e as contribuições do Programa Cidadescola sobressaíram no discurso das professoras, principalmente pelo fato de o Programa contribuir para a o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e oferecer proteção social às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade.

#### 5.4 Envolvimento da família no Programa de Educação Integral Cidadescola e impactos na comunidade

Na Constituição Federal de 1988, tivemos a educação pública regulamentada como um direito social subjetivo, sendo o Estado e a família os responsáveis por garanti-lo (BRASIL, 1988. Art. 205). Nesse sentido, a família e a escola são instituições de extrema importância no processo educacional e evolutivo das crianças e dos adolescentes e a articulação das mesmas pode trazer implicações positivas no cotidiano escolar.

A transformação social trouxe novas configurações familiares. A inserção da mulher no mercado de trabalho, a necessidade de os responsáveis legais das crianças trabalharem em período integral, a mudança do papel doméstico designado apenas à mulher, entre outros, trouxe implicações para a relação família-escola e, conseqüentemente, para o trabalho docente. A escola, por exemplo, passou a exercer um papel mais influente e antecipado na educação, principalmente, devido à democratização do ensino e à obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Apesar das mudanças, Perez (2012, p. 16) alerta que:

A busca de uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tenha como foco a criança. Além disso, a escola também exerce função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que família e escola, em colaboração mútua, possam promover a educação integral da criança.

Nesse sentido, é fundamental que os pais (os responsáveis legais) pela criança caminhem juntos, fortalecendo as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da mesma.

Na mesma direção, é fundamental que não apenas a família se envolva, mas a comunidade local como um todo, uma vez que eles conhecem mais do que ninguém a própria realidade. Ainda, o sucesso da escola se dá, entre outros aspectos, entre a união da escola e da comunidade. De acordo com Costa e Machado (2011, p. 79) o objetivo da participação da comunidade na unidade escolar é:

[...] contribuir para uma educação global e de qualidade para os educandos e para mudanças e melhoria de vida da comunidade e da sociedade, por meio de utilização dos recursos públicos de modo consciente e racional, de projetos pedagógicos que atinjam as necessidades dos educandos e das políticas públicas, de melhoria do ambiente escolar e por meio de apoio comunitário.

Em nossa pesquisa, ao serem perguntados sobre a participação da família no Programa Cidade escola e o impacto da escola de tempo integral na comunidade, houve um predomínio dos aspectos positivos, conforme a tabela 18:

**Tabela 18: Envolvimento da família no Programa de Educação Integral Cidadescola e impactos na comunidade**

<b>Envolvimento da família e impactos na comunidade</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
Aspectos positivos	28	84,84%
Aspectos negativos	5	15,15%

N = 33

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

Os impactos negativos compareceram com uma frequência reduzida de 15,15%. Algumas das falas que evidenciaram os aspectos negativos foram:

[...] vamos supor assim... tem a reunião dos pais, eu converso por exemplo com a família a respeito do comportamento da criança, que ela não faz lição de casa né? então assim... ter mais respaldo da família nesse aspecto entendeu? por exemplo, lição de casa... eu não posso ir lá na casa da criança e falar para ela fazer... fazer a lição, os pais têm que colocar o horário, conversar né? mas assim... eu sinto assim que os pais às vezes não dão muita importância para o estudo, acho que tinha que ter mais respaldo dos pais nessa questão sabe? os pais mostrarem mais interesse pelo estudo do filho, mostrar mais importância e estar mais presente ali (E, P3).

Os pais ficam muito folgados, achando que a escola é responsável por tudo (Q, P4).

Algumas famílias que não compreendem o principal objetivo do trabalho, não comparecem às reuniões e não participam das ações que poderiam melhorar o trabalho com seus filhos (Q, P11).

A fala do P4 representa o acúmulo de papéis da escola e, conseqüentemente, do professor, uma vez que a escola assume funções que seriam de responsabilidade da família. Nesse sentido, Cunha (1999, p. 128) explica que os professores, inicialmente

[...] tinham nos pais (especialmente nas mães) os aliados de que necessitavam para resolver problemas surgidos na escola, passaram a ser chamados a exercer essa ação, um movimento inverso, pois as famílias começaram a solicitá-los para dar conta das questões de seus filhos, que ela mesma não estava conseguindo solucionar.

A fala da P11 evidencia o desinteresse dos pais pela vida escolar de seus filhos, assunto abordado por Martins, Araujo e Vieira (2018, p. 11):

Algumas mães e pais, quando chamados à escola, lamentavam e justificavam suas ausências na vida de seus filhos pelo trabalho, pela falta de tempo. Restou explícito que, na atualidade, alguns pais abriam mão da função de educar, de estabelecer limites e regras, transferindo decisões e soluções para as professoras.

Lima e Hobold (2013, p. 35) discorrem sobre a importância do papel das famílias na educação de seus filhos:

Muito mais do que acompanhar o rendimento do filho em casa, é também importante a família participar do cotidiano escolar, fazendo-se presente nas reuniões de pais, acompanhar os filhos nos atendimentos psicológicos e pedagógicos, nos jogos escolares, nas feiras e nas exposições promovidas pela escola, bem como nas tarefas escolares.

Na escola de tempo integral, a responsabilidade pela educação das crianças e a transferência da mesma às professoras pode se intensificar, uma vez que as crianças passam a

maior parte do tempo na escola. Nesse cenário, o afastamento da família resulta em mais tarefas aos professores.

Lima e Hobold (2013) afirmam que o professor atua como um “segundo pai” para preencher a ausência dos responsáveis pelo aluno, o que tem provocado um clima tenso nas escolas, que traz implicações negativas ao processo de ensino e aprendizagem. De modo complementar, os autores enfatizam que “[...] em muitos lares a educação dos filhos foi delegada aos professores, que cada vez mais precisam descobrir alternativas para vencer a difícil tarefa de ensinar e educar” (LIMA; HOBOLD, 2013, p. 41). Esse fenômeno é definido por Martins Filho (2012, p. 13) como “terceirização da infância”, expressão utilizada para representar a “transferência das funções maternas e paternas para outras pessoas”.

Por outro lado, conforme a tabela 18, o impacto positivo da escola de tempo integral na comunidade prevaleceu e muitos dos aspectos mencionados pelas professoras contribuem positivamente para a realização do trabalho docente, conforme as narrativas abaixo:

A comunidade tornou-se mais parceira e passou a perceber as potencialidades dos alunos (Q, P5).

Para a comunidade com certeza é ver seus filhos recebendo uma aprendizagem diferenciada em todos os aspectos, isso fortalece a união escola/comunidade (Q, P6).

Frequentemente recebemos os pais interessados em participar do Programa. Participam das apresentações nos espaços públicos e nos atendem quando solicitados (Q, P9).

O comprometimento com seriedade dos pais dos alunos (Q, 18).

Maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos (Q, P19).

Maior afinidade com alunos e pais (Q, P20).

Vejo que uma boa parte da comunidade é participativa e também ajuda com incentivo (Q, P21).

As fala acima evidenciam ações que contribuem para que os docentes desenvolvam mais satisfatoriamente o seu trabalho, como a parceria entre a escola e a comunidade, o comprometimento dos responsáveis pelos alunos, a participação dos pais na vida escolar de seus filhos etc. Segundo Lima e Hobold (2013) os professores trabalham mais animados quando possuem o apoio das famílias, uma vez que, quando os pais participam ativamente da vida escolar dos filhos, os alunos possuem melhor aproveitamento, trazendo um sentimento de

satisfação aos docentes. Por outro lado, os autores identificaram que o não comprometimento da família tem contribuindo para o aumento dos índices de recuperação, proporcionando dificuldades na aprendizagem.

As professoras também apresentaram justificativas sobre o porquê de os pais e da comunidade em geral gostarem que seus filhos estudem na escola de tempo integral e relataram como o Programa contribui para a comunidade local:

Os pais gostam e apoiam pelo filho estar dentro da escola e não ficar na rua, onde para ele é perigoso (Q, P1).

Contribui para a comunidade no sentido em que oferece mais oportunidades aos alunos (Q, P2).

As famílias aprovam, pois as crianças chegam contando suas novas experiências e os pais que trabalham estão mais felizes, pois não precisam pagar outras pessoas para cuidar dos filhos (Q, P3).

A comunidade demonstra satisfação com o trabalho desenvolvido, vê o programa como um apoio às famílias e outros como o enriquecimento da aprendizagem através das oficinas diversificadas (Q, P11).

Colabora e muito na organização dos pais que precisam trabalhar, por mais difícil que seja o trabalho, muitas crianças estão melhores na escola (Q, P7).

Oferecer oportunidades para os alunos que estão em desvantagem social e cultural, portanto a comunidade também pode ser beneficiada (Q, P16).

Para a comunidade é favorável, as mães possuem um local para deixar seus filhos (Q, P20).

Nas narrativas supracitadas, podemos identificar elementos referentes aos aspectos sociais (P1, P16), ao fato de o Programa funcionar como um auxílio aos pais (P3, P7, P11, P20) e relacionados à aprendizagem dos alunos (P2, P11). Nas entrevistas também foi possível identificar elementos, principalmente no discurso do P21:

[...] eu só vejo ponto positivo no projeto integral porque ele ajuda os pais que estão trabalhando, saem muito cedo e chegam muito tarde, então essas crianças vão ficar aonde? então é melhor ela estar na escola [...] os pais têm uma tranquilidade que elas estão na escola aprendendo algo bom porque se fica em casa algo de ruim pode acontecer. Hoje dia muita coisa acontece e tudo fica calado mas a gente como professor a gente acaba percebendo que muita coisa acontece e a gente nem imagina aonde né? então o projeto integral ele tem ajudado muito nessa parte da educação das crianças (E, P21).



Ainda, a P3 menciona o quão emocionadas as famílias das crianças ficam durante as apresentações:

[...] agora participação das famílias quando tem as apresentações das crianças eles vão né? quando tem a amostra pedagógica, a apresentação do Cidadescola assim, as famílias estão bem presentes né? eles vão ver as crianças ficam emocionados de ver as crianças tocarem flauta né? tocar escaleta, dançar então assim você vê a emoção, quando tinha balé mesmo assim as mães ficavam encantadas (E, P3).

Entretanto, a P3 afirmou não ter muito contato com os pais dos alunos do Cidadescola porque eles tendem a conversar com a articuladora na escola.

É que assim, com pais do Cidadescola, o contato maior que eles tem é com a (nome da articuladora), se eles tem que reclamar, falar alguma coisa, eles tem que falar com ela, então assim contato com os pais do Cidadescola, específico do Cidadescola eu não tenho, por exemplo os meus do turno regular eu tenho reunião de pais e tal, agora no Cidadescola eu não tenho assim muito contato com os pais, porque qualquer problema eu falo com a (nome da articuladora), [...] é tudo assim a gente passa pra ela e ela repassa e ela resolve (E, P3).

Observamos que a maior parte dos professores (84,84%) está satisfeita com o envolvimento da família no Programa Cidadescola e que os impactos do Programa na comunidade são positivos. Cabe reiterar que a participação dos pais e da comunidade escolar tanto na vida escolar dos filhos, quanto nas ações desenvolvidas pela escola, é de extrema importância, não apenas para o fortalecimento do processo de aprendizagem, mas também para a prática pedagógica dos professores e para a realização do trabalho docente.

## 6 CONCLUSÃO

Os esforços empreendidos nesta pesquisa buscaram analisar a implementação do Programa de Educação Integral Cidadescola no município de Presidente Prudente e verificar se há indícios do mal-estar docente no trabalho dos professores que atuam com a jornada ampliada. Para alcançar tal objetivo, foi necessário trilhar alguns caminhos como: mapear o perfil dos professores em exercício e as condições do trabalho docente no programa de educação integral do município de Presidente Prudente; descrever e analisar os fatores que podem contribuir para o aparecimento ou agravamento de tensões e insatisfações entre os professores, por exemplo: físicos, organizacionais, infraestrutura escolar, currículo e formação; analisar as tensões e insatisfações vivenciadas pelos professores no local de trabalho e sua reação frente às mesmas.

A partir desses objetivos as questões norteadoras que permearam o estudo foram: Se e de que forma o mal-estar docente comparece no trabalho dos professores em exercício nas escolas de tempo integral no município? Quais as tensões e os desafios no trabalho docente nesse contexto e se tais elementos caracterizam o mal-estar docente?

Com o intuito de responder a tais questionamentos, inicialmente procuramos verificar de que forma o tema havia sido abordado até aquele momento. Em diferentes bases de dados buscamos primeiramente os trabalhos acadêmico-científicos publicados nas reuniões nacionais da ANPAE e ANPED, assim como em artigos científicos do Scielo que abordaram a temática. As pesquisas investigaram, sobretudo, questões referentes à implantação e operacionalização das políticas de educação integral, formação docente, condições e precarização de trabalho de trabalho docente, apontando para aspectos que podem vir a gerar o mal-estar nos professores que atuam nesta proposta de educação.

A partir dessa análise e da revisão de literatura sobre o assunto investigado, percebemos que a implantação das escolas de tempo integral no país tem aumentado significativamente, entretanto, é preciso atentar-se para o fato dessa expansão estar acontecendo de modo quantitativo e não necessariamente qualitativo. Acreditamos que o professor ocupa papel central na [transform]ação que ocorre no sistema educacional brasileiro, assim, torna-se necessário nos atentarmos para o docente que atua na escola com a jornada ampliada, considerando as condições para o desenvolvimento do seu trabalho, saúde mental, emocional e física.

Para tanto, ensejávamos conhecer a realidade da educação integral e se haveria a situação de mal-estar docente instalada entre os professores que atuavam no município de Presidente Prudente por três motivações: primeiro, pelo fato de o município ter um programa próprio implantado desde o ano de 2010; segundo, por ser o *lócus* do trabalho de campo investigado na pesquisa em rede (RINALDI, 2016); terceiro, porque investigar o mal-estar docente era desejo da pesquisadora e uma temática ainda não pesquisada envolvendo a articulação com o tema da educação integral nos trabalhos analisados e revisão de literatura.

Com o procedimento metodológico, foram utilizados o questionário com 21 professores e as entrevistas com os professores que aceitaram participar da investigação e atuavam com a docência no Programa de Educação Integral Cidadescola no município de Presidente Prudente.

A análise dos resultados nos permitiu concluir que, a temática do mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral, constitui-se como um campo fértil para investigações, apesar de ser uma política de indução ainda recente em nosso país. Observamos que aspectos referentes às condições de trabalho do professor, à precarização do trabalho docente e à sua formação comparecem em algumas produções referentes à educação integral, entretanto, esses fatores não são articulados diretamente ao mal-estar docente, restringem-se ao achado de que o trabalho docente encontra diversas limitações e desafios no processo de implementação e ampliação da oferta da educação integral em tempo integral. Nesse sentido, apesar de haver uma quantidade considerável de pesquisas referente ao mal-estar e ao trabalho docente, não identificamos nenhuma produção que tratasse do mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral.

Observamos ainda que há demanda e necessidade premente pelo desenvolvimento de uma educação integral no país, entretanto, essa política tem sido descontinuada e perdendo sua essência inicial, apesar das fragilidades verificadas nos estudos analisados, o que nos leva a afirmar que estamos diante de um retrocesso no campo da política educacional indutora da educação integral no país. O Programa Mais Educação - PME, por exemplo, que tinha como objetivo contribuir para a formação integral de crianças e jovens, por meio da articulação de ações e projetos e de programas do governo federal, visando a ampliação da oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos foi substituído, pelo Programa Novo Mais Educação - PNME. Esse dá ênfase à leitura, escrita e ao cálculo e, desvaloriza as outras áreas do conhecimento necessárias para concretizar a educação integral focalizando a melhoria do desempenho dos estudantes.

Em relação ao Programa de Educação Integral Cidadescola, o fato dele ter sido instituído por meio de um Decreto representa uma melhoria em termos de seu fortalecimento como política pública educacional. Entretanto, apesar dos avanços, o Programa ainda não se configura como uma política pública de educação local consistente e estável. Sendo assim, é necessário estar atento para o risco da descontinuidade de tal experiência, aspecto esse que vem há tempos marcando a história das políticas públicas educacionais.

A partir das análises dos dados da pesquisa de campo verificamos a emergência das seguintes categorias, a saber: a) Condições de trabalho docente na escola de tempo integral; b) Contribuições e dificuldade junto aos alunos e c) Envolvimento da família no Programa de Educação Integral Cidadescola e impactos na comunidade.

A primeira categoria “Condições de trabalho docente na escola de tempo integral” foi mencionada o maior número de vezes pelas participantes da pesquisa e abrangeu as seguintes subcategorias: “Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola, na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar”; “As implicações da redução do financiamento no desenvolvimento do Programa de Educação Integral Cidadescola”; “Infraestrutura escolar e realização do trabalho docente”; “Condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores” e “Didática e formação de professores”.

No que tange à participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola, considerando que a maior parte das respostas dadas não indicaram, de fato, como ocorreu o processo de implantação, que três professores não responderam à pergunta e que parte deles não possuía vínculo com as escolas durante a implantação do Cidadescola, não podemos afirmar que os professores não foram envolvidos nesse processo. Em relação à participação docente na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar, algumas respostas indicam que existe a articulação da proposta curricular e do PPP com as oficinas do Programa Cidadescola, e outras afirmam que essa articulação ainda é insatisfatória. Ainda, duas docentes mencionaram o fato de essa ação acontecer de maneira coletiva, no entanto, algumas falas expressam que esse planejamento não foi acompanhado por todos. Verificamos também que a prática da terceirização pode dificultar a integração e as discussões coletivas da equipe. Dessa forma, observamos certas dificuldades por parte das escolas para pensarem na integração das oficinas do Programa Cidadescola com seus Projetos Político-Pedagógicos.

No que diz respeito às implicações da redução do financiamento no desenvolvimento do Programa de Educação Integral Cidadescola, podemos afirmar que o corte de verbas advindo do Governo Federal dificultou a compra dos recursos materiais para o desenvolvimento das atividades e o pagamento de ajudas de custos dos sujeitos que atuam no Programa Cidadescola. Verificamos ainda que o valor mínimo de ajuda de custo oferecido aos oficinairos prejudica o recrutamento e a manutenção dos profissionais. Finalmente, a diminuição dos recursos financeiros reduziu o número de oficinas ofertadas e de vagas para os alunos participarem do Programa.

Em relação à infraestrutura escolar e realização do trabalho docente, os dados demonstram que os fatores limitantes dos recursos físicos e materiais do Programa Cidadescola interferem no desenvolvimento das atividades e que apesar dos avanços e conquistas referentes aos recursos infraestruturais recebidos pelas escolas, principalmente no período em que o município era subsidiado pelo Governo Federal, esses aspectos carecem de aprimoramento.

No tangente às condições organizacionais, sociais e econômicas dos professores observou-se que a carga horária e a demanda laboral se constituem como a principal queixa das professoras, aspectos esses que resultam em cansaço e em desgaste físico e psicológico. Os baixos salários e a desvalorização também compareceram nas falas das participantes da pesquisa. Entretanto, há aquelas que se dizem satisfeitas com o Programa e relatam os aspectos positivos em atuar como professora na escola de tempo integral.

Na subcategoria “Didática e formação de professores” verificamos que as professoras acreditam que o Programa proporciona a ampliação do conhecimento e da troca de experiências e que as docentes que atuam com a oficina de OEL se sentem contempladas com as formações continuadas na unidade escolar. Entretanto, apesar de a formação continuada existir, ela não acontece do modo mais ideal, muitas vezes é realizada de forma genérica, ficando desse modo, comprometida. Observamos também algumas dificuldades em relação ao trabalho junto aos oficinairos, devido ao fato, por exemplo, de os mesmos não possuírem formação pedagógica. Ainda, existe uma separação entre os professores responsáveis pela OEL e pelas outras oficinas, sendo o fato de os oficinairos que atuam como voluntários não possuírem HTPC junto aos professores de OEL ser um elemento que pode dificultar o diálogo entre os docentes.

Por sua vez, nos aspectos referentes à didática foram mencionadas algumas dificuldades relacionadas ao ensino, o fato de o Programa possibilitar o uso de estratégias e metodologias

variadas, questões que dizem respeito ao planejamento e o fato de as docentes possuírem mais tempo para conhecer e identificar as habilidades dos alunos.

Os dados da segunda categoria “Contribuições e dificuldades junto aos alunos” indicam que há desafios referentes aos alunos no Programa Cidadescola como o cansaço dos discentes por permanecerem oito horas na escola, o que pode contribuir para a indisciplina e para a falta de interesse. Ainda, o fato de alguns alunos serem obrigados a participarem do Programa, não possuírem autonomia na escolha das oficinas e de o Programa não atender a todos são elementos negativos referentes ao Projeto de acordo com as docentes. Há ainda aspectos relacionados ao transporte, que atrapalham o desenvolvimento das atividades com os alunos. Entretanto, os aspectos positivos e as contribuições do Programa Cidadescola sobressaíram no discurso das professoras, principalmente pelo fato de o Programa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e oferecer proteção social às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade.

A terceira categoria “Envolvimento da família no Programa de Educação Integral Cidadescola e impactos na comunidade” indicou que a maior parte dos professores está satisfeita com o envolvimento da família no Programa Cidadescola e que os impactos do Programa na comunidade são positivos.

Os resultados da pesquisa revelaram que não existe um mal-estar estabelecido nos professores que atuam no Programa Cidadescola. O que existe é um descontentamento e insatisfação em relação à alguns aspectos, como: carga horária, demanda laboral, salário, dificuldades relacionadas ao ensino (didática), indisciplina e falta de interesse dos alunos, diminuição dos recursos financeiros, entre outros. Ainda, o cansaço físico e mental e o desgaste foram os principais sintomas apresentados pelos professores. Nesse sentido, enfatizamos que o sentimento de insatisfação e descontentamento diferem de mal-estar. O professor que apresenta mal-estar está insatisfeito e descontente, entretanto, esses sentimentos por si só não necessariamente irão desencadear o mal-estar.

De modo complementar, podemos afirmar que os elementos que geram descontentamento e insatisfação nos docentes não se diferem daqueles das escolas regulares, ou seja, das escolas que não são de tempo integral. Ainda que se tenham identificado no trabalho dificuldades, há que se destacar as estratégias de prevenção que as professoras têm utilizado para lidar com as mesmas e com as situações geradoras de descontentamento e insatisfação,

como por exemplo, o uso da licença ao perceberem que estão extremamente cansadas, principalmente nos meses de outubro e novembro, meses que sucedem as avaliações externas.

Por outro lado, diversos foram os aspectos positivos mencionados pelas docentes em relação ao Programa Cidadescola, como o avanço em diversos âmbitos da formação dos alunos, o envolvimento da família no Programa e os impactos positivos na comunidade, investimento na infraestrutura das escolas, oportunidade de troca e complementação de conhecimento e a liberdade para explorar outras formas de ensino. O foco nesses elementos auxilia as docentes a superarem os conflitos e dificuldades cotidianas no trabalho e atuarem com compromisso e engajamento no Programa, podendo, esses aspectos, funcionarem como fontes de satisfação e prazer no trabalho. Entretanto, reforçamos que a questão do bem-estar/ mal-estar não pode ser incumbida totalmente como responsabilidade dos professores, mas principalmente às políticas educacionais.

Entretanto, cabe destacar algumas especificidades do Programa Cidadescola que se diferem das escolas regulares. No Cidadescola existe a prática do voluntariado, elemento que evidencia a precarização dos trabalhadores que atuam como oficinairos no contraturno nas oficinas do Programa, tanto do ponto de vista financeiro quanto do pedagógico. Os oficinairos recebem atualmente o valor de R\$ 80,00 por turma mensalmente. Esses aspectos acentuam a desvalorização e precarização dos trabalhadores, sem assegurar-lhes nenhum benefício. O fato de serem voluntários e contarem apenas com uma ajuda de custo mínima para passagens e alimentação dificulta o recrutamento de profissionais e contribui para a rotatividade dos mesmos

Ainda, foram observadas dificuldade em relação ao trabalho junto aos oficinairos devido ao fato de muitas vezes não possuírem formação pedagógica, elemento que provoca reações contrárias pelo corpo docente das escolas, pois além da precarização do magistério, acredita-se que haja um comprometimento nos processos de ensino e aprendizagem das crianças, resultando em uma desconfiança em relação às suas práticas educativas. Adicionalmente os oficinairos não possuem HTPC junto com os professores efetivos da escola, o que prejudica o desenvolvimento do trabalho em equipe e o diálogo entre os profissionais que atuam no Programa Cidadescola.

Acreditamos que os aspectos aqui apresentados podem contribuir como subsídios para as discussões sobre a educação em tempo integral e as condições de trabalho dos professores que atuam na escola pública de tempo integral, suscitando novos encaminhamentos de

investigações e abrindo espaços para novas discussões e questionamentos como: a redução do papel do Estado na responsabilidade para com a Educação, parcerias público-privadas, projetos educacionais com cunho neoliberal, práticas pedagógicas, relações do currículo regular e do currículo do contraturno e aspectos referentes à política da educação (em tempo) integral.

No entanto, alguns desafios encontrados no decorrer desta pesquisa podem ser mencionados, entre eles o número limitado de participantes que aceitaram responder o questionário (21 professoras) e participar das entrevistas (3 professores), desafio esse que pode estar relacionado com o fato de a pesquisa ter sido desenvolvido em um cenário de cobrança por eficiência. Ainda, o fato de termos trabalhado com instrumentos de coleta de dados majoritariamente abertos trouxe consequentemente respostas genéricas, fazendo com que muitas vezes as respostas se distanciassem do problema de pesquisa e dificultassem a análise e interpretação dos resultados dos resultados. Desse modo, sugerimos que o trabalho seja retomado com uma quantidade mais ampla de sujeitos, principalmente no que tange à entrevista e que haja um balanceamento nos instrumentos com perguntas abertas e fechadas.

A pesquisa também contribuiu para o meu<sup>37</sup> desenvolvimento acadêmico e profissional, uma vez que pude ampliar meu repertório de conhecimento sobre um campo de estudo, potencializar meu senso crítico e capacidade analítica e conhecer meios para lidar e enfrentar as dificuldades cotidianas e os desafios que permeiam o desenvolvimento da pesquisa. Ainda, me desenvolvi enquanto pesquisadora, principalmente no que tange ao fato de lidar com os percalços da investigação. Aprendi a lidar com os imprevistos emergentes da pesquisa, uma vez que acreditava que um determinado número de professores participaria do estudo, entretanto, me deparei com a não adesão dos mesmos, assim, tive que alterar o que havia sido inicialmente planejado e buscar novas estratégias para a coleta dos dados. A nível pessoal, pude me aprofundar na temática do mal-estar docente e encontrar algumas respostas para um fenômeno que há anos me intrigava.

A análise nos permitiu concluir que, as condições de trabalho docente dos professores que atuam no Programa Cidadescola carecem de aprimoramento. Nesse sentido, é necessário atentar para a relação entre as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde dos professores, o sofrimento no trabalho docente e a qualidade de vida desses profissionais. De modo

---

<sup>37</sup> Nesse momento da conclusão utilizarei a primeira pessoa do singular, uma vez que ela se refere à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.



complementar, a implementação das escolas de tempo integral no país sem a devida atenção aos professores, traz repercussões o trabalho dos docentes. Assim, apesar de o mal-estar docente não ser uma constante em nossa pesquisa, reiteramos que a qualidade da educação pública depende da elaboração e efetivação de políticas públicas que proporcionem o bem-estar nos professores. Cabe destacar que o Programa Cidadescola foi lançado em 2010, ou seja, o Programa não está estabilizado. Ainda que os dados não tenham sido contundentes quanto aos indicadores do mal-estar docente, é necessário considerar a possibilidade de evolução dos sinais e sintomas apresentados pelos participantes, para que os mesmos, com o decorrer do tempo, não se transformem em condições potenciais de adoecimento dos professores.

Portanto, a implementação de um programa que amplia o tempo de permanência de estudantes nas escolas públicas exige o investimento nas condições de trabalho dos professores e ações efetivas de valorização do trabalho docente, para que, superada as fragilidades observadas com o desenvolvimento do trabalho, a educação integral possa, de fato, ser concretizada.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ABRANCHES, S. H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, S. H.; SANTOS, W. G. dos.; COIMBRA, M. A. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P.9-31.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 21 mai. 2017.

APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.62-73, 1991.

ARANHA, M. L. A. **História as Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil, 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006, 384p.

ARAÚJO, T. M. de ; REIS, E. J. F. B. ; KAVALKIEVICZ, C.; SILVANNY NETO, A.; DELCOR, N. S. ; PARANHOS, I. ; CARVALHO, F. M. ; PORTO, L. ; WERNICK, R. Saúde e Trabalho Docente- dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento a partir de uma rede de construção coletiva. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), Belo Horizonte-MG, v. 37, p. 183-212, 2003.

ASSIS, A. E. S. Q. Quando a LDB não fala em educação integral. In: COSTA, S. A; COLARES, M. L. S. **Educação Integral**: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. 204p.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARRA, V. L. Espaço Físico da Escola Pública Goiana de Tempo Integral: dados e apontamentos. **Educação & Realidade**, 42(3), 1081-1101. 2017.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, p. 60 - 85, 2006.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas e *burnout* dos professores. In: CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, p. 324-332, 2006.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Gestão democrática nas escolas e burnout nos professores. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, p. 333-337, 2006.

BEGNAMI, M. L. V. **Formação Continuada: O HTPC como espaço para a autonomia formativa**. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano. Americana, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BOMFIM, A. P. **A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente**. 2008. 245f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, (45), p. 111-123. 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125). Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Acesso em: 09 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, Out/2016. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016. Acesso em: 16 mar. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 21 de 22 de junho de 2012**. Brasília, 2012. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016**. Brasília, 2016. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, 2009. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEB. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas**. Brasília, 2017. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr.2007. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Programa Mais Educação (PME): Impactos na Educação Integral e Integrada em Presidente Prudente/SP**. Brasília, 2015. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.608 de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 fev. 1998.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/SECAD, 2014.  
SOARES, A. J. G.; BRANDOLIN, F.; AMARAL, D. P. do. Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, jul./set. 2017

CALSAVARA, T.; MORAES, C. S. V. Os anarquistas e a educação - as escolas modernas ou racionalistas. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação – História e Memória da Educação Brasileira**, Natal, 2002. Disponível em:  
<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0201.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CAPUCHINHO, C.; CROZATTI, J. O Financiamento dos programas federais Mais Educação e Novo Mais Educação para ampliação da jornada nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**. v. 6, n. 3, p. 248-277, 2018.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, Dec. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2019.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Malach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 499-505, set./dez. 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-73722004000300018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-73722004000300018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 mar. 2019.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. dos S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, May 2006. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102311X2006000500014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2006000500014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B.; SANTOS, K. A. dos. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80711, 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623680711>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, Dec. 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 set. 2018.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Oct. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, Dec. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 set. 2018.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, Ribeirão Preto, v.20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, p. 1015-1035, out.2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300018&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300018&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CAVALIERE, A. M.; MAURICIO, L. V. As Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped**, Natal, 2011, v. 1. p. 1-15. 2007.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *burnout*? In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, p.237-254, 2006.

COELHO, L. M. C. Educação Integral e Integralismo: Fontes impressas e história (s). **Acervo**, Rio de Janeiro, V 18, n. 01/02, p. 83-94, jan/Dez. 2005.

COELHO, L. M. C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 27, Caxambu, 2004. Caxambu: 2004. p. 1-19

COELHO, L. M. C. História(s) da educação integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M. Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho. In: **Anais do XXV Simpósio Brasileiro de**

**Política e Administração da Educação, II Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação.** São Paulo, 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>. Acesso em:

CORNEJO CHAVEZ, R. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.107, pp.409-426.

COMERLATTO, D.; COLLISELLI, L.; KLEBA, M. E.; MATIELLO, A.; RENK, E. C. Gestão de políticas públicas e intersetorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. **Revista Katál**. Florianópolis v. 10 n. 2 p. 265-271 jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a15v10n2.pdf>>.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002. 128p.

COSTA, C. F.; MACHADO, E. V. Participação da comunidade na escola: transformações significativas e exitosas. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 72 - 81, dez. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/149>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p.609-625, jul./set.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf> . Acesso em: 21 mai. 2017.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A; FERNANDES, M. J. S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, p. 386-416, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3288>. Acesso em: 21 mai. 2017. <http://dx.doi.org/10.18222/eae266203288>.

DEAK, S. C. P. A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança. **Revista Nuances – Pedagogia**. Unesp. v. VI, n. 6, p. 75-83, Out. 2000.

- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-2015, maio/ago. 2009.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.
- ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Primeira edição (1969). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru/SP: EDUSC, 1999.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FARBER, B. A. Stress and Burnout: Implications for Teacher Motivation. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. New York, NY, March, 1982.
- FERREIRA, L. **Ampliação do tempo escolar: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins Tocantins**. Dissertação (Mestrado). 149 p. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, RS. 2015.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. COSTA, J. E. (Trad.). 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.
- GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



- GARCIA, J. Indisciplina e violência nas escolas: questões sobre mudança de paradigma. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 8, n. 3, p. 367-380, mar. 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/959/815>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- GÓMEZ, R.; FLORES. J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- GOULART JUNIOR, E.; LIPP; M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.
- HYPOLITO, Á. L. M.. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.
- HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, F. G. (org). **Trabalho na educação básica: a condição em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. [pp. 211-230].
- HYPOLITO, A. M. Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. **Cadernos de Educação**. Brasília. Ano XVIII, n.26, jan./jun. 2014. P. 11-26.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas , v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama> Acesso em: 8 mai. 2019

JACINTO, L.T; HOBOLD, M.S. Trabalho docente: desafios e perspectivas na relação professor-aluno no ensino médio. **Educação & Linguagem**. Vol. 15, n. 25, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3358>. Acesso em: 5 jun. 2019.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

KASPER, S. A.; RINALDI, R. P. Alternativas para a diminuição do mal-estar docente na contemporaneidade: revisão sistemática das teses e dissertações no período de 2000 a 2016. In: **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO**, 2017, Curitiba. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26588\\_13575.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26588_13575.pdf) Acesso em: 10 mar. 2018.

KASPER, S. A.; RINALDI, R. P. Revisão de literatura acerca do mal-estar docente. In: **II Seminário Formação Docente: intersecção entre Universidade e Escola – Necessidades formativas nas/das licenciaturas**, 2017, Dourados.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p.65-88, março, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, F. de., HOBOLD, M. de S. Condições de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: Situações de intensificação do trabalho docente. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n.13, p.33-42/ jan-jul 2013. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/239>. Acesso em: 02 jul. 2019.

LOPES. A. **Mal estar na docência?** Visões, razões e soluções. Porto: Edições Asa, 2001. 61p.

LOURENCETTI, G. C. . A intensificação no trabalho docente: repercussões no cotidiano da sala de aula. In: MARQUES, M. A. de R. B.; DAVID, A. (Org.). **As interfaces da profissão docente: formação, trabalho, práticas, currículo e avaliação**. 1aed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012, p. 68-92.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária- EPU, 1986.

MACHADO, L. M. Considerações sobre a natureza do trabalho científico. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. (orgs.). **Pesquisa em educação: passo a passo**. Marília: M3T, 2007. (Estudos Pedagógicos v. 2) p. 1- 14, 2007.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, A. M. S. A pedagogia libertária e a educação integral. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)**, Campinas: UNICAMP, 2009. v.1. p. 1-12 Disponível em: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../6F24ICKQ.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/.../6F24ICKQ.doc)> Acesso em: 04 jan. 2018.

MARTINS FILHO, J. (2012). **A criança terceirizada**. São Paulo: Papirus.

MARTINS, M. de F. D., ARAUJO, T. M., VIEIRA, J. S. **Trabalho docente e saúde das professoras da educação infantil**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. e36/ 1-22, abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28563>>. Acesso em: 04 jul. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644428563>.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a Educação e a formação. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste [EPNN]**, 19. 2009. Anais... João Pessoa: ANPEd.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação** [en línea] 2011, 34. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591010>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

MELEIRO, A. M. A. da S. O stress do professor. In: LIPP, M. N. **O stress do professor**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-27.

MENDES, M. L. M. **A tradução do fracasso: burnout em professores do Recife**. 138f. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, Set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602012000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 mar. 2018.

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: **IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 2008, Uberlândia. Anais do IV Simpósio Internacional: o Estado e as políticas educacionais. Uberlândia: Digiteca, 2008. p. 01-17. Disponível em:

<<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC21.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

MIGNOT, A. C. V. CIEP - Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, n. 44, p. 45-63, 1989. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/%20emaberto/%20article/viewFile/1759/1730>> Acesso em: 17 jan. 2018.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. & SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook** (3rd Ed.). London: Sage Publications Ltd. 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. O trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129 – 146.

MOREIRA, S. C. Desigualdades educacionais e educação integral: um exame do Programa Mais Educação a partir da Educação Crítica. **Revista Pedagógica** - Ano -17 - n. 30 vol. 01 - jan./jun. 2013

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In. GERALDI, M. G.,; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas (SP): Mercado de letras; 2007. p. 73-104.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 13-33.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNCAO, A. Á. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. G. (org). **Trabalho na**

**educação básica:** a condição em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. [pp. 153-190].

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12 p. 11-25 jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/731>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD).

**Ranking IDHM Municípios 2010.** Disponível em:

<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>.

Acesso em: 08 mai. 2019.

NAUROSKI, E. A. **Trabalho docente e subjetividade:** a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) Professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-74, 2006.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores:** a formação cindida (1995 – 2002). 2003. 198 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NÓVOA, A. Os Professores e o Novo Espaço Público da Educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de Professores:** História, Perspectivas e Desafios Internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 217-233.

NUNES, C. **Anísio Teixeira.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. 152 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2018. Disponível em:

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do Ensino Fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, M. L. (org.). **O stress do professor.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 81-94.

OLIVEIRA, A. P. de. **Educação Integral X Escola de tempo integral:** Explorando os espaços para a educação em valores. Tese (Doutorado em Educação). Presidente Prudente: [s.n], 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.

OLIVEIRA, J. F. de; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 63-89

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, V. M. F. de. **Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes** – o professor universitário. Revista Iberoamericana de Educación. N.º43/4, julho, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2316>. Acesso em 29 mar 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, v.41, n.3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/10601>> Acesso em: 15 jan. 2018.

PEREIRA, F. F. S. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_, (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, p. 15-34. 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 21.142, de 17 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a instituição do Programa Cidadescola. Presidente Prudente, SP, 2010. Acesso em: Acesso em 20 mar. 2018.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei nº 8.962/2015, de 3 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Presidente Prudente, SP, 2015. Acesso em: Acesso em 20 mar. 2018.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Orgânica do Município de Presidente Prudente**, de 05 de Abril de 1990. Presidente Prudente, SP, 1990. Acesso em 21 mar. 2018.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. S. (Org.). **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 23-60.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

REBOLO, F.; CARMO, J. C. do. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. **Impulso**, Piracicaba. 21(51), 51-62, jan.-jun. 2001. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/429/549>. Acesso em: 5 jun. 2019.

REBOLO, F.; NOGUEIRA, E. J.; SOARES, M. L. de A. As entrelinhas da relação professor-aluno: notas para se pensar o bem-estar e o mal-estar docente na contemporaneidade. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S.l.], jun. 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/143>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

RINALDI, R. P. Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. In: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (Orgs.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 79-98.

RINALDI, R. P. **Rede de pesquisa e formação sobre educação integral: experiências, movimentos, inovação e desafios contemporâneos**. Projeto de pesquisa. Presidente Prudente: Unesp/FCT/Câmpus de Presidente Prudente, 2016.

RINALDI, R. P. **Seminário de Políticas de Educação Integral “Educação Integral: política, experiências e os desafios de sua implementação”**, 1, Presidente Prudente, 2016. Relatório de pesquisa. Presidente Prudente: Umesp/Campus de Presidente Prudente, 2016.

RINALDI, R. P. O planejamento educacional e a educação (em tempo) integral: desafios da implementação em um sistema de ensino municipal. In: **Encontro Estadual da ANPAE/SP - Política, Gestão e Cotidiano Escolar: Desafios Teóricos e Práticos em contexto de crise**, 14, 2017, Marília.

RINALDI, R. P.; RINALDI, J. G. S. A formação e a prática docente deicineiros na escola com jornada ampliada. In: **ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 19, Salvador, 2018. Disponível em: <<http://www.xixendipe.ufba.br/>> Acesso em: 08 jan. 2019.

RINALDI, R. P. ; BROCANELLI, C. R. ; MILITAO, S. C. N. Política educacional brasileira: implicações para o projeto educativo escolar. In: SANTOS FILHO, José (Org.). **Projeto educativo escolar**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RINALDI, R. P.; SILVA, N. S. da. Educação integral: entre o passado e o futuro. **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 121-138, 2017, Edição Especial.

ROCHA, S. V.; CARDOSO, J. P.; SANTOS, C. A. dos, MUNARO, H. L. R.; VASCONCELOS, L. R. C.; PETROSKI, E. L. Sobrepeso/obesidade em professores: prevalência e fatores associados. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.**, Florianópolis , v. 17, n. 4, p. 450-459, 2015. Acesso em 4 de jan. 2019. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-00372015000400450&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-00372015000400450&lng=en&nrm=iso)>.

RODRIGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 30, n. 1, pp. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHum anSocSci/article/view/5099/3307>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibepex, 2009.

RUA, M. G. das. **Para aprender políticas públicas**. Brasília, DF: IGEPP, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras.de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SÁ, T. T. de.; NETO, F. R. A. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Tropos**, [S.l.], v. 5, n. 1, jul. 2016. ISSN 2358-212X. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/tropos/article/view/461>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SANTOS, B. S. **Uma introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

SANTOS, P. S. M. B. dos. Estruturas, conceitos e fundamentos da política educacional. In: **Guia Prático da Educação no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo, CENGAGE Learning: 2012.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol.16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal. p. 7-24, 2003.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. 2017. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: [s.n], 2017.

SILVA, B. A. R. da. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227170, p. 1-25, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227170>> Acesso em: 14 nov. 2018

SILVA, K. A. C. P. C. da.; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: Reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente**. v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016.



Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/20/127/1>>  
Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, M. A. da; NÓBREGA, S. A. O programa Mais Educação e sua política de formação e trabalho docente: a experiência de Caruaru. In: **Anais do 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 27 a 30 de maio de 2013. Recife, 2013.

SILVA, N. S. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba**: práticas, desafios e possibilidades. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: [s.n], 2016.

SOUZA, A. N. de.; LEITE, M. de. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. 2011, vol.32, n.117, p.1105-1121.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem-Estar na Docência. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84,1959. Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia. Disponível em:  
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001669.pdf>> Acesso em: 4 jan. 2018.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio** UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!: sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VALENTE, A. M. S. L.; BOTELHO, C.; SILVA, A. M. C. da. Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 40, n. 132, p. 183-195, Dez. 2015.

VALENTINI, C. A.; ZUCCHETTI, D. T. A educação integral no Brasil: das experiências históricas ao programa mais educação. **Comunicações**, Piracicaba v. 24 n. 2 p. 199-214 maio-agosto 2017. Disponível em:  
<<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2825>> Acesso em: 05 mar. 2018.

VASQUES-MENEZES; CODO; MEDEIROS. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes, p. 255 - 260, 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Caro(a) Professor(a).

A mestranda **Samanta Antunes Kasper** está desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “**Mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral**” e, nesse sentido, solicita que você responda as questões abaixo e registre comentários que julgar necessários. Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

#### 1 Informações pessoais

Idade (em anos):	Gênero: ( ) F ( ) M ( ) Outro	Estado civil:
Possui filhos? ( ) Sim Quantos? _____ ( ) Não		

#### 2 Instrução

FORMAÇÃO INICIAL		
<b>Curso de Graduação</b> ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado  Curso:	<b>Ano de início:</b>  <b>Ano de conclusão:</b>	<b>Instituição</b> ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra.
<b>Curso de Graduação</b> ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado  Curso:	<b>Ano de início:</b>  <b>Ano de conclusão:</b>	<b>Instituição</b> ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra.
FORMAÇÃO CONTINUADA		
<b>Pós-Graduação lato-sensu</b> Especialização (mínimo de 360 horas). Área:	( ) em andamento <b>Ano de início:</b> _____  ( ) concluída <b>Ano de início:</b> _____  <b>Ano de conclusão:</b>	<b>Instituição</b> ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra.
<b>Pós-Graduação lato-sensu</b> Especialização (mínimo de 360 horas). Área:	( ) em andamento <b>Ano de início:</b> _____  ( ) concluída <b>Ano de início:</b> _____  <b>Ano de conclusão:</b>	<b>Instituição</b> ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra.
<b>Pós-Graduação stricto-sensu</b> Mestrado Área:	( ) em andamento <b>Ano de início:</b> _____  ( ) concluído <b>Ano de início:</b> _____  <b>Ano de conclusão:</b>	<b>Instituição</b> ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra.

<b>Pós-Graduação stricto-sensu</b> Doutorado Área:	<input type="checkbox"/> em andamento <b>Ano de início:</b> _____	<b>Instituição</b> <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Outra.
	<input type="checkbox"/> concluído <b>Ano de início:</b> _____	
	<b>Ano de conclusão:</b> _____	

### 3 Vinculação profissional

#### Parte 1:

Ano de ingresso como docente na rede municipal de ensino de Presidente Prudente: \_\_\_\_\_

Efetivo       Temporário

Ano de ingresso como docente **efetivo** na rede municipal de ensino de Presidente Prudente:

\_\_\_\_\_

Ano de ingresso no Programa Cidadescola: \_\_\_\_\_

Atividades já desenvolvidas no Programa Cidadescola:

#### Parte 2:

Escola em que atua no ano de 2017/2018: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo está em exercício na escola (em anos)? \_\_\_\_\_

Modalidade em que se dá sua atuação nesta escola no ano de 2017/2018:

Ensino Regular. Ano em que leciona: \_\_\_\_\_

Carga horária de trabalho semanal: \_\_\_\_\_

Total de estudantes na sala: \_\_\_\_\_

Total de estudantes público-alvo da educação especial na sala: \_\_\_\_\_

Aponte a necessidade especial do estudante público-alvo da educação especial:

\_\_\_\_\_

Total de estudantes com dificuldades de Aprendizagem: \_\_\_\_\_

Oficina Curricular. Qual? \_\_\_\_\_

Carga horária de trabalho semanal no Programa Cidadescola: \_\_\_\_\_

Total de estudantes na sala: \_\_\_\_\_

### 4 Trajetória profissional e trabalho docente

#### Parte 1:

Ano de ingresso no magistério: \_\_\_\_\_

Motivações para escolha da profissão:

Para você, o que significa ser professor:

Qual a média de horas semanais que dedica, em casa, às seguintes tarefas?

Preparação de aulas: \_\_\_\_\_

Correção de tarefas escolares: \_\_\_\_\_

Preparação de provas/testes: \_\_\_\_\_

Correção de provas/testes: \_\_\_\_\_

Outras: \_\_\_\_\_

Em qual horário ou dia da semana você realiza essas atividades em casa? Por quê?

Motivações para participar do Programa Cidadescola:

**Parte 2:**

O que lhe realiza e/ou dá prazer em seu trabalho?

O que mais lhe angustia em seu trabalho?

Em algum momento, você pensou em desistir da profissão? Por quê?

Que estratégias você utiliza para enfrentar e/ou superar as dificuldades cotidianas?

Acredita que as dificuldades ou desafios cotidianos podem gerar estresse ao professor? Explique.

Você já ficou afastada por algum problema de saúde? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, em que ano ocorreu o afastamento: \_\_\_\_\_

Quanto tempo ficou afastado(a): \_\_\_\_\_

Pode informar a razão do afastamento? Em caso afirmativo, qual foi?

**4.1 Trabalho docente e aspectos da escola de tempo integral**

Como foi e como você avalia a implantação do Programa Cidadescola em sua unidade escolar?

Você se sentiu envolvido nesse processo? Em caso afirmativo, de que forma isso aconteceu?

Em caso negativo, qual a razão?

Quais conquistas a escola obteve desde a implantação do Programa? Quais os principais desafios você enfrentou nesse percurso?

De que forma o Projeto Político Pedagógico e o currículo de sua escola foram organizados a partir da implantação do Programa Cidadescola?

Como você avalia a infraestrutura escolar? Os recursos para o desenvolvimento das atividades são oferecidos?

Você em algum momento precisou fazer o uso do próprio salário para arcar com a despesa de algum material que não estava disponível?

Há espaço adequado que permita o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe?

Quais **as vantagens** de ser professor em uma escola de tempo integral?

Quais **as desvantagens** de ser professor em uma escola de tempo integral?

Quais as principais dificuldades ou desafios que enfrenta no exercício da docência no Programa Cidadescola?

Quais são **os aspectos positivos** da escola de tempo integral?

Quais são **os aspectos negativos** da escola de tempo integral?

Quais são os impactos do projeto de escola de tempo integral **na escola**?

Quais são os impactos do projeto de escola de tempo integral **no professor**?

Quais são os impactos do projeto de escola de tempo integral **nos alunos**?

Quais são os impactos do projeto de escola de tempo integral **na comunidade**?

Poderia por favor nos disponibilizar seu contato?

E-mail:

Telefone:

Possui interesse em participar da entrevista? ( ) sim ( ) não

**Muito obrigada**, por seu tempo e colaboração!

## APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA I

Olá, bom dia/ boa tarde. Gostaria de agradecer antecipadamente sua participação e por dispensar parte do seu valioso tempo. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Ela é conduzida pelas pesquisadoras Samanta Antunes Kasper e Renata Portela Rinaldi. O projeto de pesquisa é intitulado “Mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral”. Reitero que sua identidade não será divulgada, sendo assegurado o anonimato de todos os participantes. Você possui alguma dúvida? Você autoriza que a entrevista seja gravada? Podemos começar?

Eu gostaria que me contasse sobre o seu trabalho como professor(a) do Programa Cidadescola e como você foi aprendendo a ensinar nessa nova realidade, de que forma você adequou a sua rotina para trabalhar no Cidadescola e como vai se atualizando para dar conta das demandas para atuar com a educação em tempo integral. Conte-me tudo o que você lembrar, mais tarde se necessário, farei perguntas sobre o que você me disser para esclarecer ou tirar dúvidas que por ventura tenham ficado. Fique à vontade e leve o tempo que precisar.

*Pedir para que o/a professor(a) discorra sobre esses aspectos caso não sejam mencionados: planejamento de aula, manejo de sala, as razões pelas quais escolheu trabalhar com a jornada ampliada, as dificuldades para trabalhar no Programa e como ele(a) faz para superá-las, formação continuada ou apoio pedagógico - se existe, como acontece, em quais espaços e momentos, durante quanto tempo.*

Você poderia fazer uma avaliação do Programa Cidadescola, para o trabalho do professor e para as crianças?

Para finalizar, o que é Educação Integral para você? Como ela pode ser concretizada na escola e o que pode ser feito para envolver mais os professores?

Gostaria de fazer alguma complementação?

Muito obrigada, por seu tempo e colaboração.

### APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA II

Gostaria de lhe ouvir um pouco sobre as coisas que lhe desgastam ou aborrecem no seu trabalho. Ou coisas que lhe deixam frustrada ou chateada.

*(Após a narrativa da professora continuar a conversa tentando especificar as coisas em relação aos alunos, pais, gestão, escola e ao Programa Cidadescola).*

Esses sentimentos são muito frequentes?

Você sente que essas coisas (problemas *ou* sensações) que você relatou te prejudicam? Perturbam sua saúde, te deixam angustiada e até atrapalham o seu trabalho? *(Continuar a conversa propondo possíveis consequências como perda de sono, desmotivação para o trabalho, faltas, impaciência com as crianças, sintomas físicos e até licença saúde).*

Quando isso acontece você desabafa com alguém? Que outra coisa você faz para melhorar isso?

Essas situações que te causam frustrações são específicas da escola de tempo integral ou se passam também nas escolas “regulares” (sem tempo integral)?

Você acha que esses problemas vividos no trabalho poderiam mudar? De que forma?

Você se sente bem sendo professora ou gostaria de fazer outra coisa?

Você gostaria de abandonar a profissão? E o Programa Cidadescola? Por quê?



## ANEXOS

### ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MAL-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO

**Pesquisador:** Samanta Antunes Kasper

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 80160117.1.0000.5402

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Tecnologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.513.397

##### Apresentação do Projeto:

O projeto será desenvolvido junto à linha de pesquisa "Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (PPGE/FCT/UNESP). Vincula-se a uma pesquisa maior (intitulada Rede de pesquisa e formação sobre educação integral: experiências, movimentos, inovação e desafios contemporâneos, da Dr<sup>a</sup> Renata Portela Rinaldi) que tem por objetivo investigar o mal-estar docente entre os professores da rede pública de ensino de Presidente no Programa de Educação Integral, totalizando 30 escolas. A abordagem adotada é a pesquisa qualitativa, utilizando-se a pesquisa bibliográfica, documental e grupo focal. Os instrumentos de coleta de dados utilizados serão: questionário, entrevistas (livres e semiestruturadas) e diário de campo. O procedimento de análise dos dados pautar-se-á na proposta de Miles e Huberman (1994) sistematizada por meio da redução, apresentação e conclusão/verificação.

##### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral "Investigar e analisar a existência, as causas, as características e o enfrentamento do mal-estar docente no trabalho dos professores em exercício nas escolas de tempo integral no município de Presidente Prudente" e, como objetivos específicos:

1. Mapear o perfil dos professores em exercício e as condições do trabalho docente no programa

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

Continuação do Parecer: 2.513.367

de educação Integral do município de Presidente Prudente.

2. Descrever e analisar os fatores que podem contribuir para o aparecimento ou agravamento do mal-estar docente entre os professores, por exemplo: físicos, organizacionais, infraestrutura escolar, currículo e formação.

3. Investigar se os professores que atuam no programa de educação Integral do município têm um investimento na formação continuada para desenvolver o trabalho docente nesta nova modalidade de educação, de que forma ela acontece e se contribui para o bem-estar profissional dos professores.

4. Analisar as tensões vivenciadas pelos professores no local de trabalho e sua forma de enfrentamento. (PROJETO DE PESQUISA, p. 9-10).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa não oferece nenhum risco; quanto aos benefícios contribuirá à compreensão das condições de trabalho do professor, como o mal-estar se caracteriza no trabalho docente e como o professor se percebe nesse processo, possibilitando analisar a dinâmica das escolas de tempo Integral bem como as políticas públicas de educação e formação de professores, tanto na formação inicial quanto continuada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante, que muito contribuirá aos estudos acerca da docência na educação de tempo Integral, política educacional e formação de professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados e corretamente preenchidos.

**Recomendações:**

Nenhuma.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nada a declarar.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 23.02.2018, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-000  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fd.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 2.513.397

final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1014366.pdf	15/11/2017 12:25:54		Acelto
Outros	termo deresponsabilidade do searquivos.pdf	15/11/2017 12:20:03	Samanta Antunes Kasper	Acelto
Outros	declaracao autorizacao.pdf	15/11/2017 12:19:30	Samanta Antunes Kasper	Acelto
Outros	termo_de_compromisso.pdf	15/11/2017 12:18:31	Samanta Antunes Kasper	Acelto
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/11/2017 12:15:14	Samanta Antunes Kasper	Acelto
Outros	Questionario.docx	14/11/2017 22:33:05	Samanta Antunes Kasper	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.doc	14/11/2017 22:29:30	Samanta Antunes Kasper	Acelto
Cronograma	Cronograma.docx	14/11/2017 22:27:13	Samanta Antunes Kasper	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	14/11/2017 22:26:18	Samanta Antunes Kasper	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 26 de Fevereiro de 2018

Assinado por:  
Edna Maria do Carmo  
(Coordenador)

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-000  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cex@fct.unesp.br