



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSILENE FIGUEIRA MIRANDA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES NO DECORRER DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROJETO CIDADESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PRESIDENTE PRUDENTE.**

**PRESIDENTE PRUDENTE/SP
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

ROSILENE FIGUEIRA MIRANDA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES NO DECORRER DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROJETO CIDADESCOLA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Ciências e
Tecnologia da Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho
FCT/UNESP – Câmpus de Presidente
Prudente, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Linha de Pesquisa: Processos Formativos,
Ensino e Aprendizagem.**

**Orientadora: Prof.^a Dra. Leny Rodrigues
Martins Teixeira**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

M672e Miranda, Rosilene Figueira
Escola de Tempo Integral: a formação dos professores no decorrer
da Implementação do projeto Cidadescola da Rede Municipal de
Ensino de Presidente Prudente. / Rosilene Figueira Miranda. --
Presidente Prudente, 2019
101 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Leny Rodrigues Martins Teixeira

1. Educação. 2. Educação Integral. 3. Formação Continuada de
Professores. 4. Escola Pública Municipal. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO DECORRER DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO CIDADESCOLA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE

AUTORA: ROSILENE FIGUEIRA MIRANDA

ORIENTADORA: LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA

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

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

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA
Pedagogia / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Presidente Prudente, 26 de junho de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho a meus pais, Jeremias “in Memoriam”, minha mãe Enide pelo exemplo de vida que é, meus irmãos e sobrinhos, com gratidão, por estarem presentes na minha vida e terem amenizado a caminhada com muito amor.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto a minha gratidão a todas elas e em particular:

À Professora Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira, por ter me acolhido como orientanda e repartido seus conhecimentos e experiências com muita paciência, compreensão, parceria e sabedoria, e pelas preciosas contribuições no direcionamento da construção deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Vanda Moreira Machado Lima (FCT-UNESP/Presidente Prudente-SP) e Prof.^a Dra. Eliane Grace Davanço Nogueira (UEMS/ Campo Grande-MS), membros da banca de Qualificação pelas contribuições valiosas para o presente estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação da UNESP – FCT de Presidente Prudente, pela excelência do processo de formação oferecido.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

À Prof.^a Dra. Maria Raquel M. Morelatti, na pessoa de quem agradeço aos membros do Conselho de Pós-Graduação e a todos os membros do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como objeto da Formação de Professores-GPEA, pelas contribuições no meu percurso acadêmico.

Ao meu amigo Adolpho Barreto Netto, que não mediu esforços para contribuir com este trabalho, sempre me estimulando nos momentos mais difíceis, obrigado por compartilhar seus conhecimentos comigo, pela colaboração e pelas várias noites em claro que passamos juntos.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação da FCT-UNESP de Presidente Prudente e da Biblioteca, que participaram dessa importante etapa ao me atenderem com presteza.

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP, por disponibilizar os dados que contribuíram com esta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa e em especial à Diretora da escola selecionada para o desenvolvimento deste trabalho, pela acolhida e boa vontade na participação, obrigado pelas contribuições de forma tão espontânea.

Aos alunos que participaram junto comigo nas disciplinas do Programa, pelo companheirismo e pelos momentos de construção de conhecimento que passamos.

Ao Prof. Antônio Garrio Campionni *“in Memoriam”*, por ter sido meu professor por 11 anos na minha formação escolar e ter contribuído para despertar em mim o gosto pela leitura, e com quem eu tive o prazer de trabalhar, posteriormente, vários anos.

A Luiz Cesar Nagano por ter amenizado vários momentos de tensão, principalmente, nos últimos meses que antecederam a qualificação e defesa.

A todos os meus familiares, minha amiga e companheira de trabalho Diretora da EMEIF Gov. Mário Covas Márcia Maria de Souza e demais amigos que colaboraram para amenizar o percurso deste trabalho, e aproveito para me desculpar pela ausência em muitos encontros.

E em especial a DEUS pela proteção e bênçãos recebidas ao longo deste percurso.

"O ser humano vivencia a si mesmo, seus pensamentos, como algo separado do resto do universo numa espécie de ilusão de óptica de sua consciência. E essa ilusão é um tipo de prisão que nos restringe a nossos desejos pessoais, conceitos e ao afeto apenas pelas pessoas mais próximas. Nossa principal tarefa é a de nos livrarmos dessa prisão ampliando nosso círculo de compaixão para que ele abranja todos os seres vivos e toda a natureza em sua beleza. Ninguém conseguirá atingir completamente este objetivo, mas lutar pela sua realização, já é por si só parte de nossa liberação e o alicerce de nossa segurança interior."

Albert Einstein

RESUMO

MIRANDA, Rosilene Figueira. **Escola de Tempo Integral:** a formação dos professores no decorrer da implementação do projeto Cidadescola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. 2019. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) – Presidente Prudente-SP.

O presente estudo foi desenvolvido vinculado à linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Os debates sobre a qualidade da educação do ensino público no Brasil têm levado os governos federais, estaduais e municipais a investirem em programas de ampliação de jornada escolar para os alunos, como é o caso do Programa Mais Educação e do Cidadescola (Presidente Prudente-SP). Diante deste panorama a investigação tem por objetivo geral compreender como a equipe docente de 01 (uma) escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP está se formando ao longo do processo de desenvolvimento do Projeto de Escola de Tempo Integral, a partir de sua implantação. Como objetivos específicos foram propostos: descrever a legislação brasileira sobre o Programa Mais Educação e a legislação municipal que implantou a Escola de Tempo Integral no município de Presidente Prudente; caracterizar a concepção de Educação Integral presente no relato dos professores,icineiros e gestores do projeto; caracterizar os pontos positivos e negativos da implementação, segundo a equipe educacional, bem como suas dificuldades, desafios e expectativas em relação ao projeto no período de 2010 a 2017; descrever o processo de formação de professores e icineiros, conforme o relato dos participantes no desenvolvimento do projeto; analisar as pautas das reuniões de HTPCS para mapear o processo de formação em serviço realizado no período de 2013 a 2017. Do ponto de vista metodológico o estudo de fundamenta numa abordagem qualitativa, com um levantamento bibliográfico para situar o objeto pesquisado e pesquisa documental relativa ao Programa do Governo Federal Mais Educação, Decreto Municipal, Programa Cidadescola e Plano Diretor da unidade escolar. Para a pesquisa empírica, utilizamos entrevistas individuais e coletivas e mapeamento das pautas dos Horários de Trabalho Pedagógicos (HTPCs) de 2013 a 2017. A escola escolhida foi uma das primeiras em que se iniciou o Projeto de Escola de Tempo Integral, localizada em um bairro da periferia da cidade. Os professores convidados para as entrevistas foram os que trabalhavam há mais tempo na escola e desde a implantação do projeto. Os dados foram categorizados com base na análise de conteúdo apontando alguns resultados: o currículo não está sistematizado como um projeto de escola de tempo integral, mesmo porque nem todos os alunos participam; o projeto revela uma dicotomia entre o currículo básico e o das atividades complementares realizadas no contraturno; os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) não são articulados entre professores que atuam com o currículo básico e os que trabalham com os alunos que fazem parte do Programa de Escola de Tempo Integral (denominados de “Oficineiros”); a formação continuada dos professores, gestores e icineiros tem sido realizada nos HTPCs, marcadas por temas ligados sobretudo à metodologia de ensino das disciplinas do currículo básico e não ao tema do projeto de Escola de Tempo Integral e educação integral; a concepção dos professores em relação à formação continuada está mais diretamente ligada à conjuntura da sala de aula, nos moldes de uma escola comum e não na construção de um projeto de escola que visa articular as diferentes atividades para a

formação integral do aluno; os professores não reconhecem os HTPCs realizados na escola como espaço de formação continuada. Apesar de algumas incompletudes o projeto tem grande relevância social e para a formação de professores, embora a sua continuidade possa ser prejudicada por mudanças no programa implantadas pelo Novo Mais Educação (2018).

Palavras-chave: Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Formação Continuada de Professores; Escola Pública Municipal.

ABSTRACT

MIRANDA, Rosilene Figueira. **Full Time School:** the formation of teachers during the implementation of the project Cidadescola in a school of the Presidente Prudente's municipal school system. 2019. X f. Dissertation (Master's in Education) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) – Presidente Prudente-SP.

This study was developed linked to the line of research "Formative Processes and Practices in Education", among the Program of Postgraduate Studies in Education at the Faculdade de Ciências e Tecnologia of the Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (FCT / UNESP). Discussions on the quality of public-school education in Brazil have led the federal, state and local governments to invest in expanding school day programs for students, such as the "Programa Mais Educação" and "Cidadescola" (Presidente Prudente/SP). Before this reality, the research has as a general objective to understand how the teaching staff of one school of the Presidente Prudente's municipal school system is forming themselves throughout the process of development of the "Full Time School" project, from the moment of its implementation. As our specific objectives, were proposed: a description of the Brazilian legislation on the "Programa Mais Educação" and municipal legislation that implemented the "Full Time School" in the municipality of Presidente Prudente; portray the conception of Integral Education present in the report of teachers, workshop teachers and project managers; identify the strengths and weaknesses of the implementation, according to the educational staff as well as their difficulties, challenges and expectations for the project in the period of 2010 to 2017; describe the process of training teachers and workshop teachers, as reported by the participants themselves, along the development of the project; analyze the agendas of "HTPCs" meetings to map the process of in-service training conducted during the 2013-2017 period. In methodological terms, the study is based on a qualitative approach, with a literature survey destined to specify the object researched, and documentary research on the program "Mais Educação", within the Federal Government, municipal decree regarding the program "Cidadescola" and the guideline plan of the school unit researched. For the empirical research, we used individual and collective interviews, and a mapping of the Collective Pedagogical Working Hours (HTPCs) from 2013 to 2017. The school chosen was one of the first that started the Full Time School Project, located in a neighborhood on the outskirts of the city. The teachers invited to the interviews were those who had been working for the longest time in school and since the project's implementation. The achieved data was categorized based on content analysis, pointing out some results: the curriculum is not systematized as a full-time school project, because not all the students participate; the project reveals a dichotomy between core curriculum and the complementary activities performed in the extended time; the Collective Pedagogical Working Hours (HTPC) are not articulated between teachers who work with the basic curriculum and those who work with the students who are part of the full time school program (called "workshop teachers"); the continuous formation of teachers, managers and workshop teachers has been carried out in the HTPCs, marked by topics related mainly to teaching methodology of basic curricular subjects and not covering the thematic of the integral education and the full time school program; the conception of teachers regarding their own continuous formation is more linked to the classroom environment, in the form of an ordinary school, and not in the construction of a school project that aims to articulate the

different activities for the integral formation of the students; the teachers fail to recognize the HTPCs performed in school as a space of continuous formation. Despite some incompleteness, the project has great social relevance and impact on the teacher's formation, although its continuity can be adversely affected by changes in the program implemented by the "Novo Mais Educação" (2018), from the Federal Government.

Key words: Integral Education; Full Time School; Continuing Teacher Formation; Municipal Public School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Teses e dissertações - Tema: Escola de Tempo Integral – Período: 2007 a 2017.	22
Quadro 02: Procedimentos utilizados na pesquisa	82
Quadro 03 – Dados das E. T. I. Municipais de Presidente Prudente/SP	104
Quadro 04 – As mudanças no Programa Novo Mais Educação em relação ao Programa Mais Educação	107
Quadro 05: Origens do projeto: Categorias das respostas às questões das entrevistas.....	110
Quadro 06: Implantação do projeto - Categorias das respostas às questões das entrevistas	111
Quadro 07: Dificuldades na Implantação – Categorias das respostas às questões das entrevistas	113
Quadro 08: Concepção DE E.T.I. - Categorias das respostas às questões das entrevistas	114
Quadro 09: Desenvolvimento do Projeto: Características e Planejamento- Categorias das respostas às questões das entrevistas	115
Quadro 10: Desenvolvimento do Projeto e o Currículo - Categorias das respostas às questões das entrevistas	117
Quadro 11: Desenvolvimento do Projeto: Avaliação do Projeto de E. T. I. – Avaliação Institucional - Categorias das respostas às questões das entrevistas	119
Quadro 12: Desenvolvimento do Projeto: Avaliação do Projeto de E. T. I. – Avaliação do Projeto na visão dos participantes da pesquisa - Categorias das respostas às questões das entrevistas	120
Quadro 13 Desenvolvimento do Projeto: Dificuldades, desafios e fatores facilitadores - Categorias das respostas às questões das entrevistas	123
Quadro 14: Formação Interna - Categorias das respostas às questões das entrevistas	137
Quadro 15: Formação Externa - Categorias das respostas às questões das entrevistas	139
Quadro 16: Categorias das respostas às questões das entrevistas – Formação – Considerações sobre a Formação Continuada	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Dados das E. T. I. Municipais de Presidente Prudente/SP	102
Tabela 02: Frequência de temas trabalhados nas reuniões de HTPCs – Formação Interna	146
Tabela 03: Quantidades de temas trabalhados nas reuniões de HTPCs para Formação Externa	148
Tabela 04: Frequência de temas tratados nas reuniões de HTPCs relativos à formação interna nas categorias Capacitação e Planejamento	148
Tabela 05: Frequência de temas tratados nas reuniões de HTPCs relativos à formação externa nas categorias Capacitação e Planejamento	149

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Logotipo do Programa Mais Educação	89
Figura 02: Logotipo do Programa de Educação Integrada Cidadescola de Presidente Prudente-SP	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

BA – Bahia (Estado Federativo)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIAC – Centros Integrados de Apoio à Criança

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

CEB – Câmara de Educação Básica

CEU - Centro Educacional Unificado

CNE – Conselho Nacional de Educação

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEx – Entidade Executoras

EM – Escola Municipal

ETI – Escola de Tempo Integral

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação Básica

FUNDAR - Fundação Darcy Ribeiro

HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDDE – Programa Dinheiro direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Profic - Programa de Formação Integral da Criança

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

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SE – Secretaria da Educação

SEB – Secretaria da Educação Básica

SECAD – Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SP – São Paulo (Estado Federativo)

UEx – Unidades Executoras

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

UNESP-FCT – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia

SUMÁRIO

1 Introdução	18
1.1 Contextualização do objeto investigado	21
1.2 Delimitação do problema	26
2 O Programa da Escola de Tempo Integral: origens e fundamentos	30
2.1 Educação integral X escola de tempo integral	47
3 A Formação Docente e a Questão da Formação em Serviço	56
3.1 Dimensões da profissão docente	62
3.2 A formação do profissional docente	74
3.3 A formação continuada dos professores em serviço na escola	80
4 Delineamento Metodológico	84
4.1 Objetivo geral	84
4.2 Objetivos Específicos	84
4.3 Procedimentos Metodológicos	85
5 Os Achados da Pesquisa	92
5.1 O Programa Mais Educação e a Escola de Tempo Integral	92
5.1.1 O Programa Mais Educação no município de Presidente Prudente, Estado de São Paulo	103
5.1.2 O Programa Novo Mais Educação.....	108
5.2 Os relatos dos participantes nas entrevistas sobre a implementação do Projeto e o processo de formação dos professores	113
5.2.1 A formação dos professores segundo os entrevistados.....	140
5.3 Temas das pautas das reuniões dos HTPCS: a formação interna e externa dos professores	148
6. Considerações Finais	161
Referências	168
Apêndice	174
Anexo	194

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história o Brasil tem passado por várias reformas educativas. No entanto, desde o final da década de 1960, da mesma forma que em outros países da América Latina, tem ocorrido no país diversas mudanças no Sistema Educacional. Os debates e discussões sobre o exercício e a formação docente se intensificaram nos últimos anos, o que comprova a necessidade de formar professores aptos a atuarem na sociedade contemporânea. Tal atuação deve ter como pressuposto que a função da escola é proporcionar ao aluno, através do conhecimento, condições de desenvolvimento pleno, nos seus aspectos sociais, culturais e políticos, para que possa exercer efetivamente sua cidadania.

Para Libâneo (2011), por mais que as escolas públicas de Educação Básica tenham sido atingidas nas suas funções e em toda sua estrutura ela ainda é sumamente importante para o processo de democratização da sociedade. Em relação à formação dos professores o autor afirma:

Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema de formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2011, p. 09).

A escola que queremos é aquela que efetivamente possa contribuir para que o aluno tenha uma formação cultural e científica para interagir plenamente na sociedade atual, sendo necessário para isso, que a escola articule os conteúdos escolares com a nova realidade social, em virtude das transformações rápidas que hoje estão ocorrendo. Nesse sentido, o autor acrescenta:

Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida,

preservação ambiental. Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de integração... (LIBÂNEO, 2011, p. 10).

Segundo o autor, o que esperamos da escola em relação aos alunos, também são exigências colocadas aos docentes. Embora, a escola não seja a única instituição responsável pela transformação da sociedade, ela é fundamental para preparar as novas gerações, no sentido de contribuir para formar pessoas que possam transformar a sociedade.

Além dos outros encargos que já são atribuídos aos professores, mais um elemento se juntou ao responsabilizá-lo pela crise na escolarização: a deficiência na sua formação. No entanto, essa deficiência é um dos fatores, mas, não o único responsável pela crise educacional.

Ao universalizar o ensino público, o que já foi uma conquista, embora ainda precise de adequações em relação à qualidade, o trabalho docente se tornou mais difícil, pois chegaram às escolas diferentes públicos, com saberes diferentes, implementação de novas tecnologias, a globalização e o acesso rápido às informações, a redefinição dos objetivos da escola através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e demais mudanças recentes como é o caso da BNCC. Um dos efeitos da universalização é que os alunos puderam ter acesso à escola, aspecto essencial para garantir a qualidade de ensino, sem o que seria uma escola de qualidade entre aspas, ou seja, uma escola apenas para as elites, como assinala Beisiegel (2006). Há muito ainda por se fazer na direção de uma escolarização de qualidade como nos têm mostrado os indicadores da avaliação em larga escala. A mudança desse quadro depende de uma política educacional voltada para o fortalecimento da escola pública e passa necessariamente pela valorização do magistério e concomitante formação dos professores.

Nas últimas décadas a profissão docente vem se desvalorizando por várias razões. A sociedade teve sua participação ao desprestigiar cada vez mais a profissão e os professores foram se desmotivando devido à questão salarial e à sobrecarga de trabalho. Os reflexos destes fatos se fizeram refletir na prática docente, fazendo com que os professores fossem perdendo a representação simbólica, que os alimentava até a década de 1960, no qual o status da docência era de profissão privilegiada.

Atualmente as relações sociais pautadas no modelo capitalista e nas novas exigências do mercado, esperam que o homem seja capaz de atender às demandas dessas relações, ficando a cargo da escola dar a contribuição para a formação deste

“novo homem”. Portanto, as questões de ordem estrutural, ditadas pela lógica de mercado, também interferem no trabalho docente, causando uma busca por qualificação, muitas vezes em cursos inadequados, bem como atraindo para a profissão docente egressos do ensino médio que não puderam ter acesso a cursos de maior prestígio social.

Neste sentido aponta García, (2009):

Embora agora seja muito mais evidente, durante sua história a profissão docente foi rebocando um deficit de consideração social, baseado, segundo alguns, nas características específicas das condições de trabalho que fazem com que ela se assemelhe mais a ocupações do que a “verdadeiras” profissões, como a Medicina e o Direito. (GARCÍA, 2009, p. 114).

Segundo Gatti (2010) a escolha da carreira profissional de professor também está ligada às diversas questões que dependem do meio em que o jovem está inserido.

Assim, o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive. (GATTI, 2010, p.143).

No Brasil, após a publicação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), foram implantados programas e cursos de formação e capacitação para os professores da rede pública de ensino. Alguns deles em parceria entre governo federal, estados e os municípios e instituições de ensino superior. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) aponta que o Brasil implantou os referidos cursos, com o objetivo de “melhorar a qualidade da educação”, visando atender à tendência mundial e elevar os índices em relação à quantidade de professores formados. No entanto, cabe aqui refletirmos se realmente esses cursos contribuíram ou estão contribuindo para melhorar a qualidade da educação no país. O formato de uma boa parte dos programas e cursos de formação e capacitação para os professores da rede pública de ensino segue o mesmo modelo com métodos de estudos e procedimentos de avaliação semelhantes.

Como estes cursos de formação e capacitação para os professores foram implantados visando melhorar a qualidade da educação no Brasil, cabe aqui fazermos uma breve reflexão sobre o termo “qualidade da educação”

Ao pensarmos sobre esta questão é preciso levar em consideração que atualmente alguns termos são recorrentes nos discursos pedagógicos, como é o caso de “qualidade da educação”, e estão sendo usados muitas vezes como uma maneira para não os definir, como bem afirma Contreras (2012),

Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa são feitas em nome da qualidade. É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, citá-la sem mais nem menos, é às vezes um recurso para não defini-la, ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz. Remeter à expressão “qualidade da educação”, em vez de explicar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão. (CONTRERAS, 2012, p.27-28).

O autor denomina esses termos que atualmente estão recorrentes nos discursos pedagógicos de *slogans*, e afirma que “... esse é um recurso que pode ser utilizado por quem tem poder para dispor e difundir o slogan como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo...” (CONTRERAS, 2012, p. 28). Segundo ele, esse recurso é utilizado porque tem o poder da palavra pública, ou seja, pode ser usado por políticos, os meios de comunicação, e por intelectuais e acadêmicos.

Quando analisamos o objetivo da implantação das diversas políticas que estão sendo propostas em nível federal, estadual ou municipal, precisamos atentar se realmente estão contribuindo para melhorar a qualidade da educação, tendo em vista o conceito do termo em toda sua amplitude, com o seu significado real.

No caso desta pesquisa estamos preocupados com esta relação que se estabelece entre uma política educacional, no caso a criação da Escola de Tempo Integral no município de Presidente Prudente/SP, no âmbito do programa federal “Mais Educação” e a formação dos professores que executam esta política.

1.1 Contextualização do objeto investigado

Uma das políticas públicas educacionais implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em algumas unidades escolares da Rede Estadual de Educação, foi o projeto Escola de Tempo Integral, ao qual alguns municípios aderiram.

O projeto ampliou a jornada escolar para os alunos do ensino fundamental, que passaram a ter as disciplinas do Currículo Básico e as Oficinas Curriculares com orientação de estudos, atividades Artísticas e Culturais, Atividades Desportivas, Atividades de Integração Social e Atividades de Enriquecimento Curricular.

É importante ressaltar que a implantação dessa política pública educacional encontra amparo legal no que dispõe o parágrafo segundo do art. 34 da LDBEN, Lei nº 9.394/96:

Artigo 34. 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. [...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

A literatura sobre o tema educação integral nos mostra que ele não é recente no sistema educacional brasileiro, tendo gerado debates e controvérsias entre os pesquisadores e educadores. Alguns assumiram posicionamento contrário a esta ideia, alegando que seria inviável sua universalização (PARO, 1988), sua inconsistência como projeto pedagógico, atribuindo-lhe intenções de confinamento (ARROYO, 1988) ou ainda o caráter populista das propostas apresentadas (PAIVA, 1985). Já os que eram favoráveis ao projeto defendiam a tese de que constituía oportunidade de proporcionar ao aluno um futuro melhor. Defensor dessa tese, Anísio Teixeira (1989) ressalta que:

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1958, p. 21-32)

A discussão sobre a formulação de concepções de uma educação integral, segundo Ana Maria Cavaliere (2002), tem base na corrente pedagógica escolanovista, e ganhou ênfase a partir dos anos 1980, com os debates sobre a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham (sic) algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Atualmente, os debates se intensificaram sobre o tema educação integral, sendo uma política pública educacional almejada pelas três esferas de governo, federal, estadual e municipal. Isso devido à implantação do Programa “Mais Educação” (Programa de fomento a Educação Integral), através da portaria ministerial nº17/2007, que previa ações para amparar a ampliação da jornada escolar e organizar o currículo de acordo com as concepções da Educação Integral. E também, com a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que dispõe sobre a Escola de Tempo Integral:

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

Em 2006 foram implantadas no Estado de São Paulo, as Escolas de Tempo Integral, no ensino fundamental das escolas públicas estaduais. Uma política pública que, de acordo com a Resolução SE Nº 89, de 09 de dezembro de 2005, apresentou

como objetivo principal “... ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural. ”, através da ampliação da jornada de permanência do aluno na unidade escolar.

A ampliação da jornada escolar encontra amparo legal também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e na Lei nº 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, no Plano Nacional de Educação (PNE – vigência de 2014 a 2024), e a Portaria 873, de 1º de julho de 2010 – FUNDEB - Financiamento da Educação Integral.

A partir de então, alguns municípios do Estado de São Paulo também aderiram ao Projeto de Escola de Tempo Integral, pois tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei Nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, asseguraram aos municípios a autonomia para organizarem seus sistemas de ensino.

Cabe ainda ressaltar, que foi editada a Resolução Nº 5, de 19 de janeiro de 2012, dispondo sobre a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral e outras alterações em relação à Resolução SE Nº 89, de 09 de dezembro de 2005. E que em 2012 foi editada a Resolução SE Nº 12, de 31 de janeiro de 2012, instituindo o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral.

A Escola de Tempo Integral traz um componente novo para o processo educacional, a ampliação do tempo em que o aluno permanecerá na escola, visando à possibilidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para Gonçalves (2006) a implantação do projeto só se justifica se o tempo ampliado dessa jornada do aluno propiciar a ele situações de aprendizagem significativas e emancipadoras. Para o autor, o projeto Escola de Tempo Integral precisa abranger os dois aspectos, o quantitativo, devido ao aumento das horas de permanência na escola, e o qualitativo, visto que, essas horas e todo o período escolar devem proporcionar oportunidades em que os conteúdos devem ser ressignificados, o que proporcionaria qualidade à educação.

No caso deste projeto de pesquisa não interessa, portanto, analisar tão somente o aspecto quantitativo da implementação do projeto, avaliado pelo número de escolas nas quais houve ampliação da jornada escolar, aumentando o tempo de permanência da criança na escola. Embora esta ampliação deva ser considerada um avanço social, o interesse nesta pesquisa é examinar se houve progressos do projeto

da escola de tempo integral para a melhoria da qualidade de ensino, considerando que, para tanto é necessário pensar na formação dos docentes, sem a qual a possibilidade de êxito é remota.

Por outro lado, em se tratando da implementação de escolas de tempo integral verificamos que há poucas pesquisas, o que demanda aprofundamentos sobre um tema tão recente. Ao realizarmos um levantamento de caráter bibliográfico, de produções acadêmicas no banco de teses e dissertações da CAPES, Scielo e Universidades, visando encontrar pesquisas sobre formações de professores na Escola de Tempo Integral, observamos que a maioria é de caráter teórico e documental, relatando a trajetória da Educação Integral até os dias atuais. Algumas pesquisas apresentam questões ligadas à aprendizagem dos alunos, através das avaliações institucionais, e outras se reportam ao funcionamento das oficinas extracurriculares. Poucas investigações trataram da formação dos professores e gestores que atuam nas Escolas de Tempo Integral, como podemos observar no quadro abaixo, que é um resumo da pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema, (informações mais completas estão no apêndice 01).

Quadro 01 - Teses e dissertações - Tema: Escola de Tempo Integral – Período: 2007 a 2017

QUANTIDADE	ASSUNTO
39	A Escola de Tempo Integral analisada com a concepção de Política Pública (Programa Mais Educação e Planos Municipais).
15	Análise da Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral com foco na aprendizagem dos alunos.
13	A implantação da Escola de Tempo Integral com ênfase na análise do currículo.
06	A implantação da Escola de Tempo Integral com pesquisas sobre as Oficinas Curriculares.
05	Escola de Tempo Integral e comunidade: resgate histórico das experiências no Brasil.
05	Gestão na Escola de Tempo Integral no Ensino Básico.
02	Escola de Tempo Integral e as Avaliações Institucionais.
10	Demais trabalhos sobre a temática Escola de Tempo Integral.
14	A Escola de Tempo Integral e a Formação de Professores.

Fonte: CAPES. Scielo e Universidades

Desta forma, por ser uma política educacional, que se apresenta como um novo modelo de educação escolar é interessante realizarmos uma pesquisa na qual poderemos observar as diretrizes e princípios norteadores do projeto e quais os impactos que vem ocorrendo na formação da equipe educacional, visto que, a implementação do projeto exige inúmeras mudanças na prática pedagógica.

Para além das questões teóricas, a escolha do tema foi devida também à minha trajetória profissional, tanto como docente, quanto Dirigente Municipal de Educação por 11 anos, em três municípios da região. Tendo exercido a docência por mais de 20 anos e ainda vivenciado a experiência de gestão, considero importante investigar a formação profissional, em especial a formação continuada, dada a minha percepção de que esse aspecto tem sido muito insuficiente. Ao longo da minha trajetória profissional foi ficando evidente que as capacitações que se baseiam nas informações teóricas para serem aplicadas posteriormente ao cotidiano da escola, sem reflexão, pouco têm contribuído para a mudança na prática docente. Cada vez mais fica clara a importância do acesso à teoria por meio da reflexão a partir dos problemas da prática, enfrentados pelo coletivo da escola.

1.2 Delimitação do problema

Os novos desafios para a educação com um projeto de escola de tempo integral, proposto pelo Governo Federal através do “Programa Mais Educação”, tendo em vista a necessidade de oferecer um atendimento de qualidade propiciado pela extensão do tempo de permanência do aluno na escola, traz necessariamente a questão implícita da formação de professores. Sabemos que qualquer inovação na escola está necessariamente atrelada às mudanças internas, especialmente no que se refere ao trabalho pedagógico, mediado pela adesão e convencimento dos professores, neste sentido Bolívar (2007) afirma que:

Por sua parte, novas sensibilidades e dimensões, como a *dimensão pessoal da mudança*, coincidentes com a nossa percepção pós-moderna, têm aparecido ao longo do caminho. As mudanças não podem prescrever o compromisso, a ilusão ou as emoções positivas para a melhoria da educação que cada educador ou professor tem a seu cargo. Também não podem levar-se a cabo por cima das emoções, sentimentos e horizontes profissionais dos professores; pelo que, como tem dito Hargreaves (2003), querer introduzir mudanças à margem do que os professores e professoras sentem é introduzi-las por uma porta falsa e – como tais – condená-las ao fracasso. (BOLÍVAR, 2007, p. 04).

Ainda em relação às mudanças sobre a questão de uma nova política pública demandar mudanças nas escolas, principalmente no tocante ao trabalho docente Bolívar (2007) acrescenta:

Isto supõe ter em conta, não só o conhecimento, as habilidades e as competências próprias dos professores, mas antes as esperanças, intenções e desejos sobre o futuro. As mudanças educativas e as reformas afectam não só, nem principalmente, os conhecimentos, habilidades ou capacidades dos professores, mas basicamente as relações que têm no seu trabalho, a paixão e emoção com que o vivem, e que estão no núcleo dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, não se pode reduzir a um conjunto de competências técnicas. (BOLÍVAR, 2007, p. 23).

Neste sentido, delimitamos o problema da seguinte forma: como está ocorrendo a formação dos professores, gestores eicineiros de uma unidade escolar neste novo espaço de escola que tem como norte o Projeto de Educação de Tempo Integral?

Derivam dessa questão maior, outras questões:

O que está sendo vivenciado pelos professores, que participam do Projeto de Escola de Tempo Integral?

Como os professores estão incorporando a ideia de Educação Integral na Escola de Tempo Integral? Quais desafios e quais dificuldades?

Como a escola e a Secretaria Municipal de Presidente Prudente (SME) têm atuado para a formação dos agentes educacionais para o desenvolvimento do Projeto?

Para tanto, realizamos uma investigação de cunho qualitativo com a equipe pedagógica (docentes, gestor e orientador pedagógico) de uma escola de Tempo Integral, que integra o Programa Cidadescola da Rede Municipal de Presidente Prudente, implantado em janeiro de 2010, em parceria com o Programa Mais Educação do Governo Federal.

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como a equipe docente de 01 (uma) escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP está se formando ao longo do processo de desenvolvimento do Projeto de Escola de Tempo Integral, a partir de sua implantação. Como objetivos específicos foram propostos: descrever a legislação brasileira sobre o Programa Mais Educação e a legislação municipal que implantou a Escola de Tempo Integral no município de Presidente Prudente; caracterizar a concepção de Educação Integral presente no

relato dos professores,icineiros e gestores do projeto; caracterizar os pontos positivos e negativos da implementação, segundo a equipe educacional, bem como suas dificuldades, desafios e expectativas em relação ao projeto no período de 2010 a 2017; descrever o processo de formação de professores e icineiros, conforme o relato dos participantes no desenvolvimento do projeto; analisar as pautas das reuniões de HTPCS para mapear o processo de formação em serviço realizado no período de 2013 a 2017, os pontos positivos e negativos da implementação, segundo a equipe educacional, bem como suas dificuldades, desafios e expectativas em relação ao projeto; descrever o processo de formação de professores e icineiros, conforme o relato dos participantes no desenvolvimento do projeto.

Para tanto, o relatório da pesquisa foi organizado conforme o seguinte plano:

1 Introdução: apresentamos resumidamente o tema que será desenvolvido e de que forma será apresentado ao longo do trabalho, com o objetivo de situar o leitor sobre o problema da investigação, delimitando as questões e os objetivos da pesquisa.

2 O Programa da Escola de Tempo Integral: Origens e Fundamentos: abordamos as principais fontes teóricas sobre as concepções de Educação Integral e Escola de Tempo Integral, que nos orientaram para o desenvolvimento do trabalho, e relatando brevemente as experiências que foram mais importantes no Brasil relativas à ampliação da jornada escolar dos alunos.

3 As Questões da Formação Docente: reflexões sobre a Formação do Professor são elencadas de acordo com os autores estudados, e tecemos algumas considerações acerca dos modelos contemporâneos de formação e profissionalização docente, tendo em vista situar e refletir sobre os modelos de formação de professores em serviço.

4 Delineamento Metodológico: descrevemos o objetivo geral e os objetivos específicos e o caminho percorrido para realização da presente pesquisa, explicando as razões de termos optado pelos instrumentos metodológicos fundamentados na pesquisa qualitativa para o desenvolvimento do trabalho. Utilizamos para o desenvolvimento do trabalho o levantamento bibliográfico com o objetivo de situar o problema pesquisado, examinamos os documentos referentes à legislação federal, estadual e municipal, pertinente ao Projeto Escola de Tempo Integral, e os documentos da escola pesquisada, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas para a coleta de dados relativos à participação dos sujeitos

envolvidos no projeto da Escola de Tempo Integral da unidade escolar pesquisada, coordenadores do Programa Cidadescola da SME de Presidente Prudente-SP, diretora, orientadora pedagógica, professores e oficinairos e categorizamos as pautas dos HTPCs no período de 2013 a 2017. Após a coleta de dados realizamos uma análise de conteúdo por temas e a comparação entre as concepções dos teóricos que escreveram sobre a educação de tempo integral e o que observamos da unidade escolar através dos dados coletados.

5 Os Achados Da Pesquisa: apresentamos uma exposição sobre os documentos do Programa Mais Educação, sua fundamentação legal, concepções, objetivos e sua implantação a nível nacional e na cidade de Presidente Prudente. Realizamos ainda uma descrição e análise dos dados oriundos das entrevistas individuais e coletivas, e dos registros das reuniões de HTPCs realizadas no período de 2013 a 2017.

6 Considerações finais: a partir dos principais resultados apresentados sobre os temas investigados, serão elaboradas algumas considerações, visando situar os principais desafios relativos sobre o projeto da escola de tempo integral e a formação dos professores para o desenvolvimento do projeto.

2 O PROGRAMA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ORIGENS E FUNDAMENTOS

Pretendemos neste capítulo apresentar as principais fontes teóricas sobre as concepções de Educação Integral e Escola de Tempo Integral, percorrendo, mesmo brevemente, sobre as experiências mais importantes no tocante à ampliação da jornada escolar dos alunos no sistema Educacional Brasileiro. Tais concepções embasaram as nossas ideias, e nos orientaram na análise dos dados e na organização dos resultados da pesquisa.

A Educação Integral ao longo do tempo permeou o ideal de notáveis educadores brasileiros, e no decorrer da história educacional esteve presente com o ideal em vários documentos, embora um tanto longe da maioria das escolas. Em algumas delas chegaram a ser implantadas propostas, um ou outro modelo de educação integral, mas não chegaram a se concretizar como uma política pública consolidada na época. Apesar de que, como veremos adiante, no Brasil, uma parte da população através de alguns programas implantados anteriormente teve acesso à Escola de Tempo Integral.

Antes de nos aprofundarmos nos meandros das discussões em torno da Educação Integral, acreditamos que se faça necessário um resgate para compreendermos, com uma maior clareza, como a *educação* é compreendida, não enquanto objeto de estudo e construção da Pedagogia, mas sim como um aspecto fundamental do ser humano.

Paro (2009) coloca que a concepção de educação é, sobretudo, orientada pelo senso comum, cuja compreensão generalizada sobre a temática reside na relação aluno-professor, na qual o professor representa um agente que detém o saber, e o aluno alguém que não possui os saberes e conhecimentos. Desta forma, de maneira rasa, a educação é tratada enquanto mera relação em que um possui o conhecimento, e este é passado ao outro que não o possui.

Tal concepção baseada no senso comum não caberia em um trabalho de natureza acadêmica como o que aqui estamos realizando, portanto, não pode e não deve realizar discussões que não tenham como objetivo o aprofundamento de determinado saber científico. No entanto, segundo o autor, é essa concepção – rasa e insuficiente – que lamentavelmente rege e determina os rumos da educação em nosso país, a partir de suas instituições orientadoras, como o Ministério da Educação

e Cultura (MEC), secretarias estaduais e departamentos municipais (PARO, 2009, p. 14).

Tendo em vista este quadro, acreditamos que o papel desta pesquisa também é uma tentativa de pensar a educação integral a partir da visão do homem enquanto sujeito histórico e dinâmico, que produz e é produto da cultura, fator este que nos distingue dos demais animais. Paro (2009) salienta que somos produtos da nossa racionalidade e, ao longo da história construímos cultura e por ela somos constituídos como seres pensantes. É neste ponto que a educação se faz presente enquanto catalisadora do processo de adquirir e construir cultura.

Para o autor, a partir da compreensão do sujeito humano-histórico como agente condutor da sua própria condição de humanidade, a educação só pode ser realizada a partir da interação entre sujeitos. Além disso, esta não deve estar centralizada na ultrapassada e ineficaz compreensão da educação como mera relação de troca, entre um sujeito dotado de conhecimento e o outro não, como já dissemos anteriormente, mas sim a partir da noção do educador trabalhando para propiciar condições para que o aluno construa sua própria educação a partir da mediação do educador neste processo (PARO, 2009). Obviamente essa é uma concepção muito distante do panorama atual da sociedade civil organizada, embora não deixe de ser almejada como um próximo estágio a ser conquistado. Para o autor, o educando é um sujeito autônomo, mas necessita de oportunidades para se desenvolver, portanto, só aprende se quiser, de acordo com as condições que o educador pode propiciar ao aluno. No entanto, frequentemente vemos a instituição escolar falhando por não propiciar ao aluno um espaço com condições para que ele de fato queira aprender.

Pensar em alcançar um modelo de escola que tenha como objetivo e função produzir sujeitos autônomos a partir da educação, constitui um desafio, frente ao qual, a educação integral pode constituir uma resposta. Uma educação integral que não apenas almeje uma extensão do tempo da escola, mas que busque superar o senso comum e “leve em conta a integralidade do ato de educar” (PARO, 2009, p. 19).

Por fim, para uma educação que seja menos conteudista e mais preocupada com a integralidade do ato de educar, precisamos nos preocupar um pouco menos com o currículo mínimo, e mais com o interesse das crianças, em um esforço de

[...] levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. A escola que está aí se propõe apenas a passar

conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral (PARO, 2009, p. 20)

Neste sentido o tema da educação integral é sempre um tema pertinente e atual e merece reflexões e investigação.

Historicamente, verificamos que o tema sobre a Educação Integral já estava presente desde os tempos da Grécia Antiga, sob a perspectiva da Paidéia Grega.

Concordamos com Coelho e Portilho (2009) quando dizem que para compreendermos os parâmetros da atualidade, se faz necessário um resgate dos elementos e contribuições do passado. Neste sentido, a herança da Paidéia para os tempos atuais pode ser observada a partir do dualismo grego clássico, fundamentador do pensamento cartesiano, que dividiu a educação em duas vertentes: a contemplativa e a corporal. Hoje esse dualismo nos é posto a partir da concepção da educação intelectual (segmentada para as elites) e a manual ou técnica (relegada aos setores populares), (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 91)

As autoras ainda nos colocam, em relação ao pensamento da Grécia Antiga que

(...) no bojo da segmentação do ideal de educação almejado por cidadãos da sociedade civil e pela nobreza e aristocracia gregas, surgem dois tipos de confronto: o primeiro ocorre entre os dois tipos de educação que deveria ser ministrada – a espiritual ou contemplativa e a educação manual ou técnica; e o segundo, entre as expectativas de acesso à formação do “homem ideal” pela sociedade civil, homens da polis, camponeses, aristocratas e nobres. (COELHO E PORTILHO, 2009, p. 91)

Ao longo da história a meta de uma educação integral se tornou preocupação no mundo ocidental, consubstanciada tanto pelo pensamento marxista, quanto pelo pensamento liberal.

A ideia de Educação Integral em Marx e Engels (1992), bem como em seus seguidores, comparece ao eleger o trabalho como a categoria mais importante para compreender o homem histórico e social.

[...] educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 1992, p. 60)

Portanto, Marx sustentava que através do trabalho o homem poderia se desenvolver de forma multidimensional, ou seja, uma formação buscando uma associação entre trabalhos manuais e intelectuais, para contribuir para a emancipação do ser humano.

Na concepção liberal, representada pelo pensamento de Dewey (1859-1952) divulgado no início do século passado, comparece a proposta de uma escola progressista e a concepção de educação como reconstrução da experiência. Para o autor é função da escola adequar as necessidades do indivíduo ao meio social em que está inserido, tornando-se mais próxima da vida, com seus objetivos centrados no aluno e uma educação que deve adaptar o aluno ao seu ambiente social.

Estas diferentes concepções a respeito do papel da escola tiveram influências nos projetos de ETI desenvolvidos no Brasil.

Os primeiros esforços de pensar a educação integral na sociedade moderna, vão acontecer em meados do século XIX, com a consolidação dos movimentos operários, no contexto da Revolução Industrial. Mas, para além da corrente marxista, Moraes (2009) apresenta alguns importantes pensadores da corrente libertária e anarquista que, timidamente, contribuíram para a consolidação da concepção de educação integral na contemporaneidade.

O Galês, Robert Owen (1771-1858), é o autor que marca um primeiro esforço na consolidação desta concepção de educação, a partir de sua concepção de “pedagogia do trabalho”. Owen constitui uma instituição escolar gratuita, que abarcava crianças a partir dos dois anos de idade, onde progressivamente eram instruídas educacional e profissionalmente, para que a partir dos dez anos de idade elas já pudessem participar da cadeia produtiva do mundo recém industrializado (MORAES, 2009, p. 22).

Esta experiência durou pouco tempo, ocorrendo entre os anos de 1816 a 1820 na Escócia. Posteriormente, Owen levou aos Estados Unidos sua experiência, mas não teve êxito em uma política educacional de longo prazo.

Em suma, podemos compreender que os esforços educacionais empreendidos por Owen eram pautados na “aproximação da educação com as atividades manuais voltadas a formação mais completa das crianças (...)” (MORAES, 2009, p.23), ou seja, a partir da inserção das crianças na cadeia produtiva do mundo industrializado.

Ainda neste contexto, com a educação fortemente relacionada e entrelaçada ao trabalho, o autor nos traz os preceitos de Cabot, Fourier e Considerant, sendo todos

estes produtores de concepções profundamente conectadas à realidade do mundo industrializado, onde, cada qual com suas particularidades, davam sequência ao pensamento educacional intrinsecamente conectado ao mundo do trabalho, tendo a “educação integral” enquanto ferramenta para a formação dos jovens para a esfera do trabalho.

É válido ainda ressaltar a particularidade desta concepção de educação, que nasceu no ápice da industrialização e na primavera do pensamento socialista. Desta forma, podemos compreender os motivos da ênfase que davam à formação do jovem enquanto trabalhador, seja enquanto uma ferramenta a serviço do capital, ou como peça-chave para a consolidação do socialismo, que como é sabido, a partir das experiências do século XX, tal concepção tinha o trabalho como peça fundamental para seu êxito.

Dando continuidade à emergência da educação integral no século XIX, Moraes (2009) recupera alguns preceitos de autores anarquistas e libertários, ressaltando que a sua principal marca se dá na crítica do sistema de ensino inserido no sistema capitalista, sobre o qual os anarquistas possuíam uma profunda desconfiança relativa ao ensino que era oferecido aos filhos das classes trabalhadoras.

Em Proudhon (1809-1865), um dos filósofos precursores do pensamento anarquista, o autor aponta que a proposta desse filósofo busca articular a instrução científica com a industrial, fundamentando aí sua visão e proposta educacional. Na construção de seu pensamento, Proudhon fez a avaliação de que capacitar o trabalhador profissionalmente era o caminho para sua libertação frente às estruturas às quais estavam submetidos. Inerente a isso, ele era defensor da politecnia na produção agrícola e industrial, constituindo aí a união indissolúvel entre a educação científica formal e a formação profissional (DOMMANGET *apud* MORAES, 2009, p.25).

Contemporaneamente a Proudhon, Bakunin (1814-1876) foi um filósofo anarquista de base revolucionária, e nos traz também uma contribuição em relação a seu pensamento para a educação integral, sob o ponto de vista da interlocução dos ideais revolucionários com a educação.

O filósofo e militante era crítico da ciência, acreditando que as descobertas científicas eram demasiadamente exclusivistas, e não serviam para promover o desenvolvimento da classe proletária, tida como a maioria da população. Desta forma, o pensamento dele partia do pressuposto de que a instrução integral só poderia ser

alcançada a partir da emancipação econômica, política, intelectual e moral da classe trabalhadora, tendo como fim a impossibilidade da dominação da classe burguesa sobre o proletariado, já que estes teriam o domínio do conhecimento, tal como a classe dominante já o possuía (MORAES, 2009, p.26-7).

Desta forma, Bakunin não acreditava na aplicabilidade da educação (ou instrução) integral no contexto em que viveu e produziu filosoficamente, mas seu pensamento produziu frutos, como podemos observar a partir dos esforços empreendidos por seu contemporâneo Paul Robin (1837-1912).

Robin, em seus escritos buscou definir a sua concepção de educação integral a partir de três aspectos: físico, intelectual e moral. Diferentemente de Bakunin, empreendeu o esforço de fugir das questões teórico-conceituais, buscando uma aplicabilidade de seus preceitos ao administrar por 14 anos (1880-1894) o Orfanato Prévost, em uma pequena aldeia francesa, onde ali pôde dar ênfase ao seu entendimento de educação integral (MORAES, 2009, p.32-3).

Esta experiência culminou para que, em 1893, Robin se unisse a outros educadores e lançasse o “manifesto dos partidários da educação integral”, um marco histórico para a pedagogia, que foi possível a partir da experiência de Robin na aplicação de sua teoria durante a administração do orfanato citado (MORAES, 2009, p.33).

Por fim, o autor nos auxilia a compreender que, em suma, a visão anarquista e libertária sobre a educação é integral por definição, visto que almejam o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões, e o resgate destes conceitos é de suma importância para compreendermos as possibilidades que o cenário brasileiro atual possui para o empreendimento da educação integral – não apenas como extensão da jornada – mas sim como a formação da integralidade de nossos jovens.

Um outro autor de tradição marxista, Antonio Gramsci (1891-1937) nasceu na Itália em 22 de janeiro de 1891, pertencia a uma família pobre. No entanto, como sempre foi um bom estudante, venceu um prêmio que lhe permitiu estudar literatura, na Universidade de Turim. Foi jornalista, político, filósofo, cientista político e antifascista italiano.

Segundo Nosella (2004) o ponto principal das teorias de Gramsci a respeito dos intelectuais e a escola está centrada na “problemática da construção da

hegemonia proletária na Itália” (NOSELLA, 2004, p.107). Para ele havia uma relação bilateral e unitária entre a sociedade e a escola, conforme afirma abaixo:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p.40-41).

Mesmo não sendo pedagogo, a escola para Gramsci tem extrema importância. No entanto, essa importância era no sentido de estudar as funções que as categorias da sociedade desempenhavam no contexto histórico e social. Pensando em dotar os alunos de possibilidades para atuarem no cenário político e social, não de forma massificadas, mas com participação ativa.

Nessa época na Itália o sistema educacional era dualista: para a classe dominante era oferecido o ensino clássico e para os dominados o ensino profissional. Gramsci para resolver esse dilema educacional, causado por um cunho materialista da sociedade pensou em um novo princípio educativo, visando à “formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e, em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta” (Gramsci apud MANACORDA, 1990, p. 285).

Para Gramsci a educação unitária e o currículo “em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” (GRAMSCI, 2004, p.36), conseguiria proporcionar a eles uma forma de se inserirem “na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e iniciativa” (GRAMSCI, 2004, p.36). A escola unitária era composta pelos níveis primário e médio, com um conteúdo humanístico, o que para ele possibilitaria o desenvolvimento do trabalho manual e intelectual. Isso demandaria um gasto maior em espaços físicos, profissionais e materiais, como afirma:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente,

em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 2004, p.36-37).

Para Gramsci sem os recursos financeiros e humanos esse princípio educativo de escola unitária não seria possível, sendo necessária a ampliação dos recursos na educação, bem como, uma assistência do governo às famílias desprovidas de recursos financeiros e uma a escola em tempo integral.

Uma outra vertente de pensamento, de cunho liberal, representada pelo filósofo americano John Dewey (1859-1952) teve grande influência na concepção de educação integral e escola de tempo integral.

Para Dewey uma nova educação cria problemas novos para serem solucionados na sala de aula. O autor considera que "... os princípios gerais da nova educação por si só não resolvem nenhum dos problemas de condução concreta ou prática e da direção das escolas progressivas". (DEWEY, 2011; p.24). Considera ainda que muitos problemas não chegam a ser nem identificados, sendo assim, como solucioná-los? Pontua que muitas escolas novas não se importam com a organização das matérias curriculares.

Pelo interesse, sustenta-se que ele é a garantia única da atenção, se conseguirmos interesse para uma série de fatos ou ideias, podemos estar certos de que o aluno empregará todas as suas energias em compreendê-los e assimilá-los. (DEWEY, 1978, p. 63).

Para a corrente filosófica pragmatista¹, na concepção de John Dewey seu conceito se baseia na "educação como reconstrução da experiência".

Dewey (2011) considerava que todos os movimentos sociais demandam conflitos e controvérsias, e a educação, sendo um interessante objeto social, não ficaria fora dessas lutas e discussões, tanto no campo teórico, como na prática. Ele considerava que havia uma necessidade de nova ordem de concepções que conduzissem a novos modelos de práticas que fossem eficazes no campo

¹A corrente filosófica pragmatista teve origem nos Estados Unidos, na passagem do século XIX para o século XX. Seus fundadores foram Charles Pierce, William James, John Dewey e George Mead.

educacional, e não ficasse apenas nas discussões dos diferentes pontos e correntes que tratavam sobre a educação. Sobre isso Dewey afirma que:

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia, ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. Nesse aspecto, as propostas educacionais mais atuais se diferenciam radicalmente dos processos pedagógicos que se iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências vivenciadas pelos alunos. (Dewey, 2011, p. 75).

Para o autor, a educação em relação aos conteúdos das disciplinas não podia ser concebida sem que viessem de experiências vivenciadas pelos alunos, e justificava que a verdadeira transformação só ocorreria através das experiências, porque essas transformações também ocorriam fora do âmbito escolar, e independente da educação formal. Sua concepção teórica afirmava que essas experiências são o ponto de partida para as aprendizagens dos alunos. As experiências imaturas dos alunos com as amadurecidas dos professores, vinculadas a um processo de continuidade, conduzem a um processo educativo de qualidade.

Na concepção de Dewey a escola progressista é uma instituição social e historicamente organizada, e que deve propiciar um ambiente em que os alunos tenham condições de desenvolver os saberes e o agir socialmente. Um ambiente sem burocracias, simples, que proporcione a eles o acesso ao meio educativo, em que os alunos possam ser sujeitos participativos desse processo (DEWEY, 1959a).

Dewey fez severas críticas às diversas formas de dualismo da escola tradicional e a não valorização da continuidade da experiência. Para ele, não se apresenta um conhecimento científico separado do conhecimento comum. Afirmava que a concepção dualista de conhecimento pode trazer resultados prejudiciais.

O Manifesto dos Pioneiros no Brasil foi influenciado pelas ideias destes teóricos, principalmente as ideias de Dewey.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, constitui um documento que um grupo de intelectuais da educação brasileira publicou na primeira fase de suas reivindicações por uma escola pública democrática (LIBÂNEO, 1987). Essas lutas tiveram como foco principal os conflitos entre católicos e liberais-escolanovistas, no período de (1931 a 1937). Nessa época católicos e conservadores

defendiam um ensino religioso, com a separação de salas por sexo e particular, enquanto que os educadores da Escola Nova lutavam por escolas “que defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação” (RIBEIRO, 1992, p.99).

Os escolanovistas eram taxados de comunistas pelo grupo dos conservadores.

Com o Manifesto os escolanovistas ganharam força, visto que apresentaram um plano de reconstrução educacional. O referido plano contemplava uma reconstrução para o povo e governo, e incluía desde a Educação infantil até o ensino superior, tendo como escopo o acompanhamento das etapas de desenvolvimento do ser humano, de uma forma natural, porque eles consideravam a educação o maior problema nacional daquele período (AZEVEDO et al., 1960, p.1).

Os Pioneiros da Educação Nova apontavam que depois de haver passado 43 anos de regime republicano, a educação no Brasil não tinha continuidade administrativa, e não havia articulação entre seus níveis de ensino. Denunciavam que a escola era elitizada, dado que a maioria da população não tinha acesso a ela e, somente frequentavam as escolas aqueles cujas famílias tinham um poder econômico razoável. Portanto, embora fosse uma escola pública, contribuía para a exclusão da maioria da população. Além disso, seu ensino, baseado no “esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos” (AZEVEDO et al., 1960, p.10), não contribuía para desenvolver no aluno uma participação democrática na sociedade.

Caberia ao Estado, então, realizar um plano geral de educação, que assegurasse efetivamente a educação integral para todos os alunos. Plano, este, que teria a participação dos diversos segmentos da sociedade, inclusive das famílias.

Como princípios básicos este plano deveria contemplar a laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e coeducação em uma formação comum às crianças dos 07 aos 15 anos de idade, com o intuito de formar uma sociedade mais democrática futuramente, e que a população tivesse acesso a galgar posições sociais diferentes das que tinha quando criança.

Em oposição à escola tradicional, essa escola nova proporcionaria aos alunos um ambiente em que o processo educativo seria pautado numa educação para a vida, oferecendo condições para que eles pudessem satisfazer tanto suas necessidades materiais, como as espirituais.

Os Pioneiros criticavam muito a escola tradicional e afirmavam que ela tratava as crianças como se fossem adultos em miniatura, de acordo com os interesses da classe dominante e de uma lógica formal.

No entanto, Saviani (1994) chama a atenção para o fato de que a organização da Escola Nova ficou apenas na forma de escolas experimentais, com poucos núcleos, dos quais quem realmente usufruiu foram alguns grupos da elite, visto que, o funcionamento destas escolas tinha um custo financeiro elevado. Aponta o autor, também, que esse movimento agravou o problema da educação brasileira, porque as ideias escolanovistas quando chegaram até os professores das redes públicas produziu um “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos” (SAVIANI, 1994, p.22).

Por outro lado, Ribeiro (1992, p.112) aponta como um dos aspectos positivos do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, o “fato de ter levado os educadores a diagnosticar as deficiências da estrutura escolar brasileira e a denunciá-las categórica e permanentemente”.

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos principais intelectuais do Manifesto dos Pioneiros, propôs que na reforma do sistema público brasileiro de ensino em termos de educação os alunos deveriam ter:

(...) seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA 1959, p.79)

De acordo com os teóricos contemporâneos que estudam a educação integral, nesse pensamento de Anísio Teixeira já estava presente a concepção de educação integral, posteriormente presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.

O legado de Anísio Teixeira é inegável e irrefutável para o desenvolvimento da educação brasileira. Muito embora sua produção tenha sido feita majoritariamente no campo das ideias, todo o trabalho que hoje é empreendido em busca de um modelo ideal de instituição escolar, seja no âmbito acadêmico, seja no âmbito governamental, foi fruto dos esforços de uma vida dedicada a pensar a educação e suas prerrogativas.

Chagas, Silva e Souza (2012) nos dão sua contribuição para concebermos a relevância de Teixeira, que embora fosse advogado de formação, teve uma vida

dedicada à educação quando, na década de 20, assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino de Salvador/BA (Bahia).

O segundo ponto de transição para a construção intelectual de Teixeira se deu em suas viagens ao exterior, onde passou a ter contato com a efervescência e a pluralidade dos sistemas de ensino europeu e norte-americano, e conheceu a teoria e prática de John Dewey.

Dentro de seu pensamento utópico, de um Brasil desenvolvido social e economicamente, via na educação a saída mais correta para almejar este objetivo. Podemos dizer que Teixeira pensava uma:

Educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular. (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012, p. 73)

Fundamentalmente, era um defensor da democracia e por ela lutou em toda sua vida e obra. Para Teixeira a via democrática era a única forma de almejar o “seu Brasil” utópico, e dentro dos eixos que pautaram sua produção, o pensamento de que a educação é direito e não privilégio talvez seja um de seus maiores legados, seja como democrata convicto, seja como acadêmico.

Em 1946, um ano após o reestabelecimento da democracia no Brasil pós Estado Novo, assume como Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO, porém ficaria pouco tempo neste cargo, posteriormente sendo convidado para a Secretaria de Saúde e Educação do Estado da Bahia. É justamente nesse cargo e neste momento que trouxe sua contribuição mais sólida para as experiências – ainda tímidas – de educação integral no Brasil: a **escola-parque**. (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012)

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente chamado de escola-parque pode ser pensada como:

Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, **de horário integral**, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012, p. 75, grifo nosso)

Portanto, como uma escola com potencial para fazer a diferença na sociedade e na vida de seus alunos, especialmente aos pertencentes aos setores mais carentes da sociedade.

Posteriormente, em 1961, juntamente com Darcy Ribeiro, funda a Universidade de Brasília (UnB), pensando no seu modelo ideal de universidade como um grande centro de pós-graduação, indo na contramão do modelo pensado por Darcy, que tinha um maior interesse em desenvolver os cursos de graduação. (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012)

Darcy Ribeiro (1922-1997), filho de uma alfabetizadora, ajudando a mãe adquiriu afeição pelo processo pedagógico. Chegou a cursar medicina na universidade, mas acabou ingressando no curso de sociologia em 1942. Após se graduar, se torna etnólogo da Seção de Estudos e Proteção aos Índios – influência que carregaria para resto da vida – e anos mais tarde cria o Museu do Índio, no Rio de Janeiro (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012).

Ainda sobre sua biografia, os autores nos colocam que Darcy teve contato com os pensamentos de Teixeira a partir do intermédio de um amigo em comum que possuíam. A partir deste momento, Darcy se influencia pela vida e obra de Anísio Teixeira, e tem seu primeiro trabalho voltado à educação com a LDBEN de 1961. Posteriormente nesta década, como citado anteriormente, viriam a trabalhar juntos na criação da Universidade de Brasília - UnB, cujo projeto original fora totalmente destruído pelos militares no golpe de 1964.

Posteriormente, com a anistia política e posterior redemocratização, Darcy veio a ser eleito vice-governador do Rio de Janeiro em 1982 ao lado de Leonel Brizola, que encabeçava a chapa. É neste período que podemos vislumbrar o maior esforço empreendido até então no sentido da educação integral, com a fundação dos **CIEP**, com estrutura declaradamente influenciada pelos feitos de Teixeira décadas antes, promovendo ensino integral, com diversas atividades no contraturno. (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012)

Uma última grande contribuição citada pelos autores é do esforço realizado por Darcy para que, em 1996, um ano antes de seu falecimento, fosse aprovada a LDBEN (Lei nº 9.394/96). Além disso, idealizou nos anos 90 a fundação que carrega o seu nome, a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR).

É interessante revermos a trajetória de ambos, para assim observarmos os entrelaces de duas figuras fundamentais para o debate da educação integral no Brasil. Na palavra dos autores “(...) podemos afirmar que Darcy cumpriu uma agenda pública que lhe foi desenhada com régua e compasso por Anísio Teixeira.” (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012, p. 79)

Dando continuidade a explorar algumas das principais experiências de educação integral (ou escolas que ultrapassem o tempo parcial), podemos apontar com uma grande contribuição ocorrida em âmbito federal a criação do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), gerados durante o curto governo Collor, no ano de 1991.

Ferreira (2007) aponta que a criação deste projeto sofreu duras críticas desde sua gênese, principalmente no sentido dos altos custos previstos para a implementação destes centros, tanto no ponto de vista da engenharia, quanto para a manutenção que garantisse o pleno funcionamento de suas atividades, que é um dos desafios até os dias atuais. A autora ainda aponta que a grande argumentação do governo em relação ao projeto era de buscar a redução dos efeitos negativos da pobreza nos centros urbanos, gerados pelo grande êxodo rural observado no país àquela época.

Sobre as características do plano, a autora afirma que se pautavam em:

Atendimento social integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Esse centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (FERREIRA, 2007, p. 48-9)

Sua meta inicial seria a construção de 5000 unidades em todo o território nacional, buscando uma abrangência do atendimento em educação integral no âmbito do ensino fundamental. Porém, com o processo de impeachment e posterior renúncia do Presidente Collor, já em 1992, o projeto não pode alcançar as metas previstas, sendo retomado pelo então vice-presidente da república Itamar Franco.

Segundo Ferreira (2007), em 1992, já no governo Itamar Franco, o projeto passa a se chamar CAIC, tendo suas diretrizes fixadas pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Compreendemos que esta mudança na nomenclatura do projeto se deve a uma medida de cunho eleitoreiro, já

que os CAICs de Franco possuem características quase idênticas as que vimos nos CIACs do governo anterior, e que por seu fim turbulento, existiu um grande ímpeto em desvincular-se quaisquer práticas e programas deste, buscando apresentar-se como um novo governo, com novas práticas e programas.

De forma geral, a autora coloca que a premissa deste “novo” programa seria de atender crianças e famílias carentes, a fim de mitigar os reflexos da pobreza e precariedade social. Ou seja, uma continuidade do seu antecessor. Com o passar do tempo, os altos custos de manutenção do programa passaram a ser um problema, principalmente no sentido do alto custo deste para os cofres das prefeituras municipais, além das complexidades do cotidiano das regiões mais carentes do país, situação na qual uma política centralizada pelo governo federal mostrou suas limitações.

Nos dias atuais, Ferreira (2007) coloca que os CAICs que ainda funcionam estão rearranjados em uma estrutura de parceria entre os estados da federação e municípios, normalmente funcionando em escolas compartilhadas por alunos da rede municipal e estadual.

Saindo do âmbito do governo federal, existiram (e ainda existem) experiências de escolas de tempo integral no âmbito dos governos estaduais, como é o caso dos CIEPs citados anteriormente no Rio de Janeiro. No Estado de São Paulo, de 1986 a 1993, funcionou o Programa de Formação Integral da Criança (Profic). Este programa, como os outros já explorados e os que ainda exploraremos, tem como pedra fundamental a expansão do tempo de permanência na escola para as crianças pobres, e assim providenciando condições para um melhor desempenho na aprendizagem.

Giovanni e Souza (1999) nos auxiliam ao realizarem uma análise dos anos de vigência do programa, marcado por oscilações e descontinuidades, em um contexto em que nem a própria secretaria de educação do estado dava ênfase ao Profic. O fato de ter sido inicialmente rejeitado pela rede estadual pesa ao seu desfavor, mostrando aí as dificuldades institucionais para seu pleno funcionamento.

Um ponto relevante deste programa é de ter sido pioneiro na história educacional brasileira no sentido das parcerias que eram previstas em seu programa original, buscando não apenas dialogar e trabalhar em conjunto com os municípios, mas também buscando parcerias com entidades privadas de assistência social. Também devemos acrescentar que se apresentou inovador em sua concepção, sendo

pensado enquanto projeto de governo, abarcando diversas secretarias (saúde, promoção social, trabalho, cultura, esportes e turismo), mostrando um anseio de criar debates e políticas plurais, muito embora essa pode ter sido a receita de seu insucesso e realizações dificultosas (GIOVANNI E SOUZA, 1999, p. 72)

Sobre as dificuldades em sua curta história, os autores nos colocam que:

O caráter inusitado do Profic advém do fato de que ele representou uma contratendência em relação às concepções dominantes e aos cânones vigentes na formulação de projetos similares, embora tivesse sido elaborado por educadores e houvesse consenso na área da educação sobre a necessidade de expansão do tempo diário de escolarização. Diferia e divergia, também, dos pressupostos teóricos, metodológicos e, mesmo, ideológicos que informavam a maioria dos atores organizados na formulação das políticas educacionais no estado. Essas diferenciações podem ser atribuídas, de um lado, ao fato de não se prender à generalizada obsessão universalista vigente à época no campo da formulação das políticas sociais no Brasil, e, de outro, ao ponto de vista dos processos decisórios, por desconhecer a exigência da forma *bottom/up* de forte presença na cultura política brasileira no momento em que o país se redemocratizava. Mais do que na proposta concreta de ação, o potencial conflitivo do Profic residia nesses pressupostos. (GIOVANNI E SOUZA, 1999, p.73)

Como exemplo concreto destas divergências podemos observar que no período de 1986-1993 passaram pela pasta sete diferentes secretários de educação, cada qual com suas premissas e projetos para a educação do Estado. Neste âmbito conturbado o Profic foi sobrevivendo, sendo moldado de acordo com as mudanças de diretrizes e se distanciando do caráter plural de sua gênese, gerando resultados diferentes dos que se esperava no início do programa. Concordamos com os autores quando dizem que tais perspectivas “refletem a complexidade natural do processo de implementação de uma política pública” (GIOVANNI E SOUZA, 1999, p. 73), e acaba expondo as limitações do estado em promover políticas de longo prazo benéficas à população mais carente.

Até aqui expusemos experiências pensadas nos âmbitos federais e dos estados, mas e as experiências construídas e executadas na esfera municipal? Um exemplo de uma política de educação integral bem-sucedida e com resultados concretos pode ser observada a partir da experiência da cidade de São Paulo com o Centro Educacional Unificado (CEU).

O programa CEU foi iniciado oficialmente a partir do decreto 42.832 de 6 de fevereiro de 2003, durante a gestão da então prefeita Marta Suplicy, mas começou a tomar forma a partir de 2001, com profundos estudos realizados pelo poder público

em conjunto com as universidades, mapeando as áreas de maior carência do município.

Este esforço para se criar um projeto viável para mitigar as mazelas da exclusão social pode ser compreendido como:

A proposta era desenhar o Mapa da Inclusão Social, por meio da educação, em um processo de transformação de territórios, nos quais dificilmente se observava a presença do Estado, enquanto política pública. A ideia era constituir um pólo aglutinador, mas ao mesmo tempo irradiador, uma referência de experiências educacionais para toda a Rede Municipal de Educação, além de incentivar a participação, com a apropriação dos espaços e a prática do exercício pleno da cidadania, num contexto mais amplo de São Paulo, como cidade educadora (Arrojo, 2015, p.39)

A autora ainda coloca que o termo “cidade educadora” não é apenas uma nomenclatura construída para fins eleitoreiros, como vemos acontecer muito na realidade brasileira, mas sim um compromisso firmado com a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), em que cada cidade membro desta é signatária da Carta das Cidades Educadoras, documento que firma o compromisso destas cidades com a formação educacional e social de seus munícipes.

Arrojo (2015), ao citar a estrutura física e institucional dos CEUs coloca que são divididos em “blocos”. O primeiro é o Bloco Didático, constituído de três pavimentos, nos quais se encontra o básico para a estrutura de funcionamento de uma escola regular; em segundo lugar, o Bloco Cultural, constituído de cinco pavimentos, destinado às oficinas e ateliês de artes, ginásio de esportes, sala de dança, entre outros; e o terceiro é o Prédio Redondo, onde se localiza a estrutura do Centro de Educação Infantil. Além destas características básicas, o projeto também abarca um espaço com piscinas, pistas de skate, além de um teatro.

É válido ressaltar que a grande preocupação com a criação dos CEUs, é de ser um espaço no qual a comunidade possa ocupar seus espaços, não se tornando uma instituição de ensino por si só, fechada em torno de si mesma, mas sim um espaço luminoso nas periferias pobres da cidade de São Paulo, visando se tornar uma opção cultural válida para todos os seus estudantes, pais, vizinhos e outros membros da comunidade local.

Hoje, chegando próximo aos 20 anos de existência e sucesso do projeto, podemos dizer que é uma das mais bem-sucedidas experiências de educação integral no Brasil. Mas qual a validade de explorarmos projetos e experiências realizadas no

país sem compreendermos como o universo educacional é compreendido? Portanto, daremos continuidade as nossas discussões realizando uma breve leitura sobre a temática.

2.1 Educação integral X escola de tempo integral

Segundo Giolo (2012), historicamente no Brasil há dois universos educacionais distintos: o das classes dominantes que possuíram acesso à educação integral, e o dos segmentos populares com a educação de tempo parcial. Tal fenômeno se configura desde o início da educação no Brasil, com a instalação dos colégios jesuíticos do Brasil Colônia, que eram de tempo integral, posteriormente com os liceus e colégios da elite imperial, também integrais.

Nos dias atuais, a educação integral ainda é parte inerente da vida das classes dominantes. Por mais que não seja representada por uma Escola de Tempo Integral real, o cotidiano destas classes possui a condição de promover uma educação mais completa a seus filhos, seja no aspecto de colégios particulares com maior qualidade no ensino, seja com as atividades realizadas no contraturno, como aulas de idiomas, cursos técnicos específicos, etc. Enquanto as classes mais baixas da sociedade ficam relegadas à conjugação do tempo escolar com trabalho produtivo. Nas palavras do autor: “aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais” (GIOLO, 2012).

Para o autor, nesta dualidade,

O grande desafio da escola pública de hoje é fazer com que a criança e o jovem ultrapassem, por meio dela, a barreira sólida e elevada que separa, de um lado, o *habitat* da cultura prática e oral das classes populares, e de outro, o universo intelectual e letrado da cultura elaborada (GIOLO, 2012, p. 96).

Esta dualidade, vivenciada desde o início da civilização, promove a concentração da cultura letrada, tida como um privilégio das classes dominantes, enquanto as classes dominadas são relegadas a uma cultura oral e visual de pequeno impacto na sociedade civil organizada.

Ao longo da história, com a constituição de Estados modernos, iniciados com a industrialização, vemos a perspectiva de educação se transmutar de um objeto restrito às classes dominantes, interligadas ou não a uma religião dominante, para uma concepção de educação como direito fundamental a todos, especialmente quando

observados os princípios do ideal republicano de Estado. Mas, devemos reconhecer que a educação enquanto direito é algo ainda muito recente na história da humanidade e essa superestrutura excludente ainda reverbera nos tempos atuais, em um sistema educacional com uma duplicidade clara: “o primário e profissional para os trabalhadores, de um lado, e o secundário e superior para os quadros de mando, de outro” (GIOLO, 2012, p. 97).

Se ainda hoje não conseguimos superar esta dualidade histórica, passemos a pensar o que representa o tempo escolar dentro da perspectiva real da educação brasileira. O autor aponta, ao citar a escola de tempo parcial, que:

A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor (GIOLO, 2012, p. 98).

Esta passagem deixa claro que a incapacidade efetiva da escola pública tradicional se dá não apenas por dificuldades do ponto de vista espacial e/ou de seu corpo docente, mas muito pela sua própria composição temporal, dificultando qualquer esforço em direção a uma democratização da aprendizagem, já que o tempo escolar joga contra a efetividade do ensino. Concordamos com o autor quando diz que no tempo integral podemos encontrar as ferramentas necessárias para a aplicabilidade dos ideais pedagógicos pois “(...) permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender” (GIOLO, 2012, p. 99). E mais ainda, devemos tomar o devido cuidado em separar as discussões no campo teórico em relação às realidades práticas que temos, sobretudo fomentadas pelo poder público federal.

Um exemplo para explicarmos nossa frase anterior, seria a concepção governamental de tempo escolar que podemos observar em documentos que instituem programas e diretrizes de ETI, como por exemplo o documento que rege o Programa Mais Educação – fundamental para o nosso trabalho – no qual, utilizam, a extensão de tempo como “contraturno”. Por si, esta expressão nega a concepção de educação integral que aqui debatemos, visto que o “contraturno” refere-se mais à “jornada estendida” do que à educação integral de fato. Em nossa leitura, este fato pode gerar consequências incertas, pois,

O teor político-pedagógico dos contextos formativos consagrados sofre um esvaziamento, a educação torna-se incumbência da comunidade e do indivíduo durante toda sua vida, o que descompromete o poder público estatal, hoje responsável pela oferta do ensino no país. Essa concepção reforça o conceito em voga de educação permanente dentro da ótica do capital, o que não garante a tal “empregabilidade” dos indivíduos no decorrer do seu “processo de educação” (MORAES, 2009, p. 36).

Portanto, assinalamos nossa preocupação ao observarmos aspectos como os citados acima em relação ao tempo escolar, tendo em vista que mesmo quando o poder público passa a se comprometer com a educação integral, tal preocupação acaba sendo efetivamente apenas um acréscimo de tempo escolar, e não uma educação realizada para a integralidade do indivíduo.

Atualmente, há dificuldades para a compreensão do que é a educação integral e sua integração com planejamento escolar, a ideia que ainda predomina é de que a educação integral é uma ampliação da jornada do aluno que reforça o currículo básico do que uma reestruturação na organização da escola, currículo, projeto político pedagógico e da prática docente que atenda as exigências para uma formação integral do aluno, nesse sentido Arroyo (2012), aponta que:

Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável”. (ARROYO, 2012, p. 33)

Nesta mesma perspectiva, Rinaldi e Silva (2017) assinalam:

“[...] 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”. RINALDI; SILVA (2017, p. 121).

Mesmo assim, as autoras mencionam ainda que:

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)

Portanto, as autoras alegam que não é fácil a consolidação da educação integral no sistema educacional brasileiro, visto que são vários os desafios para que as escolas consigam implantar, construir e desenvolver práticas mais emancipadoras nesse tempo da jornada ampliada.

Passando do tempo para o espaço Giolo (2012) afirma que é histórica e intrínseca à nossa organização social a disparidade entre a qualidade e funcionalidade das instituições escolares e entre as classes dominantes em contraponto às classes trabalhadoras. As elites são dotadas de instituições que reproduzem pequenos “templos do saber”, enquanto observamos muito pouco disso na educação destinada aos mais pobres.

Apenas nos grandes centros urbanos e nas regiões mais concentradas, tanto em termos de capital, quanto demográficos, é que temos instituições que mimetizam escolas, mas que tem a precarização como regra, não como exceção. Neste contexto, o autor coloca que frente a esta deterioração da educação, a escola começa a declinar de suas funções institucionais, abrindo espaço para que os problemas sociais corriqueiros que ocorrem do lado de fora dos portões, também ocorram na parte de dentro.

E muitas vezes as escolas acabam tendo que improvisar ações na tentativa de solucionarem problemas sociais vindos de um contexto externo ao espaço escolar.

A improvisação, tida como regra, não pode ser benéfica, pois (a título de analogia):

Não se pedirá à indústria e ao comércio que desempenhem primorosamente suas atividades sem que disponham de instalações adequadas; não se pedirá aos administradores públicos que façam um trabalho eficaz e eficiente sem reconhecer-lhes o direito de utilizarem o dinheiro público para aparelharem-se materialmente; não se pedirá aos atletas que tragam medalhas olímpicas sem dar-lhes os espaços propícios para o treinamento requerido. Poderá ser pedido à escola que faça educação de qualidade sem as mínimas condições materiais? (GIOLO, 2012, p. 101)

Portanto, acreditamos que sem uma universalização nas condições mínimas para que o trabalho educacional possa ser desempenhado, jamais sairemos do quadro em que nos encontramos no cenário nacional.

Em relação à educação integral, Gonçalves (2006a) assinala que:

[...] a educação integral entendida enquanto formação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada (...) tal compreensão pressupõe

que se considerem crianças e adolescentes como sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria. (GONÇALVES, 2006a p. 02).

Gonçalves (2006^a) acredita, também, na necessidade de se repensar a escola, e o seu papel nas relações sociais, e que a transformação deve estar associada a uma ampliação não só quantitativa, mas também qualitativa da jornada escolar. Ainda nesse sentido, Coelho (1997) aponta que:

[...] com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 1997, p. 04).

Desta forma, fica posta a concepção de que não devemos compreender a educação integral – ou as escolas de tempo integral – meramente enquanto uma ampliação dos preceitos pedagógicos das escolas parciais, que hoje são a regra em nosso país. Mas sim em um modelo que aprofunde a relação que temos com a educação, pensando na construção de cidadãos críticos e conscientes de sua história, unindo sua cultura popular, construída no seio de seu ambiente social imediato, com a cultura elaborada proveniente da instituição escolar (GIOLO, 2012).

Cavaliere (2009) acrescenta que no Brasil, as justificativas para a criação e aplicação de planos educacionais que fomentem a Escola de Tempo Integral estão excessivamente correlacionadas a ideais autoritários e assistencialistas por um lado, e de outro, concepções emancipatórias, mas que fatalmente acabam encontrando barreiras para sua plena aplicabilidade.

A autora conclui que a escola é parte da estrutura social, e sendo assim, é formada e reformada pelos atores sociais, tendo assim o papel de ser a instituição que visa buscar a diminuição de desigualdades e promover a defesa dos ideais democráticos. Infelizmente, no bojo da transformação do aspecto temporal dessas instituições, esta ampliação da jornada acaba residindo excessivamente em uma visão assistencialista, se distanciando da concepção de educação integral na qual acreditamos, como citamos no início deste capítulo a partir das prerrogativas de Paro (2009).

Nesse sentido, compreendemos que:

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do

conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional (CAVALIERE, 2009, p. 61)

Ou seja, fica posta a ideia de que a ampliação da jornada, que hoje é o norte para qualquer política pública relacionada a educação integral no Brasil não pode ser refém de uma mera ampliação em seu tempo, relegando os aspectos e pormenores que constituem a educação integral de fato, para uma concepção que apenas amplia o tempo do aluno na escola. Sem a transformação na concepção da escola que queremos, acreditamos ser impossível que uma Escola de Tempo Integral possa ser capaz de promover uma educação na integralidade dos seus alunos.

Por fim, Moll (2012) ao abordar os legados de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, afirma que em ambos foram vistas experiências que mais se pautaram no tempo integral do que na educação integral por excelência. Porém, em seus planos era fundamental a proposta de uma escola realizada enquanto um grande espaço de trabalho coletivo, que deveria buscar a reorganização do trabalho pedagógico, e também a inserção de sua comunidade próxima, para que assim pudesse assegurar o acesso e a permanência desta nova forma de educar.

Porém, como é sabido por nós, estas propostas acabaram esbarrando nos entraves legais dos planos federais e estaduais de ensino, não obtendo o êxito que ambos gostariam em seus projetos. Ainda assim conseguiram promover uma educação distinta da convencional, mesmo que em nossa análise tenha ficado pautada na ideia do contraturno, que é o principal entrave para ampliarmos a noção de educação integral em nosso país.

Para pensarmos o futuro, a autora nos auxilia a pensar a necessidade de superação do paralelismo que existe quando discutimos o “turno” e o “contraturno”, onde,

(...) inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer “dois currículos”. O sentido da expansão da experiência formativa, associado ao diálogo com as linguagens infantis e juvenis e os temas contemporâneos relacionados às culturas digitais, pode colaborar com os processos de atualização dos modos de abordagem das áreas de conhecimento previstas como bases comuns para a educação nacional. (MOLL, 2012, p.141)

Portanto, não se trata de meramente ampliar as disciplinas preexistentes, ou adicionarmos novas, mas sim de compreendermos e aplicarmos novas abordagens

aos métodos de ensino tradicionais. Em suma, a educação integral não pode ser compreendida apenas a partir de escritos de autores da primeira metade do século XX, mas deve ser aprofundada às realidades e desafios do século XXI, podendo as ETIs passarem não apenas a representar atividades de contraturno, mas consolidar um ideal de educação em sua integralidade.

Por fim, e não menos importante, Moll (2012) coloca como um dos grandes desafios da efetivação da educação integral a partir da crescente relevância dos projetos de ETI no Brasil, a formação dos nossos educadores. Formação esta não apenas pautada na formação continuada, um dos pontos de referência para o desenvolvimento deste trabalho, mas na formação superior aos quais se submetem os pedagogos ou estudantes de pedagogia e licenciaturas. Para a autora devemos realizar o esforço de:

(...) construir redes horizontais de formação que interliguem sistemas de ensino, escolas e universidades, superando a tradição iluminista a partir da qual teorias e conceitos são transmitidos independentemente da complexidade e das demandas das escolas em seus contextos (MOLL, 2012, p.142).

Nestes ambientes é necessário que se incluam temas relativos a educação integral, em uma construção de uma “pedagogia das práxis” (MOLL, 2012, p.142), que sejam interdisciplinares, e sejam interlocutoras não somente dos anseios educacionais, mas também com um olhar atento e clínico sobre os cotidianos, as realidades e as vivências sociais e educacionais, onde cada espaço de vivência seja palco e possa (re)produzir conhecimentos para alcançarmos uma perspectiva de tempo integral que não se paute apenas no contraturno.

Giolo (2012, p.102), também nos traz uma breve contribuição sobre o papel do professor na escola de tempo integral, apontando que não podemos e não devemos pensar a escola de tempo integral sem um professor de tempo integral. Assim sendo, é de primeira necessidade que formemos professores aptos a encarar uma nova concepção de escola, pois,

A escola de tempo integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro. Com isso, o professor terá dedicação exclusiva na escola e, como forma de preencher sua carga horária, não precisará ministrar disciplinas para as quais não tem formação ou, o que é mais dramático, dividir-se entre duas ou três outras escolas. (GIOLO, 2012, p. 102)

Desta forma, é crucial pensarmos que o papel dos cursos de licenciatura exerce um poder (e um dever) fundamental nesta tarefa. A experiência concreta do ensinar deveria ser a força motriz destes cursos, embora observemos que no atual quadro da educação nacional, é impossível a garantia do direito de que os professores se formem previamente de maneira adequada, para chegarem melhor preparados para encarar o cotidiano escolar. O que vemos normalmente são professores que praticam a autoformação, aprendendo na prática e sem apoio, fundamentos que deveriam decorrer na formação inicial e com acompanhamento no decorrer do trabalho docente.

Nesta linha de raciocínio, existe uma impossibilidade estrutural para que a escola de hoje, de tempo parcial, resolva as questões levantadas anteriormente. Como atores do processo educacional, temos a dimensão das dificuldades de uma escola pública convencional absorver os estagiários universitários das licenciaturas não apenas no ambiente escolar, mas também, nas dinâmicas produzidas cotidianamente. Concordamos com o autor que este é um processo chave para pensarmos na formação prévia de corpo docente, já que,

Na escola de tempo parcial, é, de fato, difícil acomodar a presença de estagiários. Não é a mesma coisa na escola de tempo integral. Os professores terão tempo e condições de programar com os estagiários a presença destes na escola, começando com atividades complementares (leitura dirigida, acompanhamento de temas-extraclasse, aulas de reforço para alunos com dificuldades especiais) para, progressivamente, introduzi-los na sala de aula como ouvintes, como auxiliares e, no final, como ministrantes de parte do conteúdo. (GIOLO, 2012, p. 103)

Portanto, compartilhamos do pensamento do autor quando pensamos nos processos formativos, e além dos citados, acreditamos que a formação deve ser contínua, com um poder público atuante, e que fomente a construção de uma nova forma de se encarar o ensino público de qualidade.

Aluno de tempo integral, professores de tempo integral, e espaços escolares adequados são os aspectos chave para a nossa compreensão de uma educação integral. São aspectos inerentes ao processo de transformação do tempo parcial para o integral, e que represente uma verdadeira mudança de paradigma, e não apenas uma extensão do tempo do aluno na escola. (GIOLO, 2012).

Atualmente, LDBEN, Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, a política pública da escola de período integral tem sido uma das tentativas do sistema educacional público brasileiro de tentar melhorar a qualidade do ensino, através de práticas

educativas que possibilitem a formação integral do cidadão. No entanto, não tem sido fácil a execução desse propósito, visto que o Projeto de Escola de Tempo Integral demanda inúmeros aspectos, como por exemplo, formação específica dos profissionais para atuarem no projeto, recursos financeiros e humanos, entre outros.

3 - A FORMAÇÃO DOCENTE E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Neste capítulo apresentaremos reflexões sobre a Formação do Professor à luz dos autores estudados e algumas considerações acerca dos modelos contemporâneos de formação e profissionalização docente, tendo em vista situarmos e refletirmos sobre a formação de professores em serviço.

a) A profissão docente

Ao discutir a questão do trabalho docente, Imbernón (2004) considera que houve nos últimos anos mudanças sociais significativas que contribuíram para ampliar os objetivos educação, conforme expresso no texto a seguir.

Vimos como se questionou o conhecimento nocional e imutável das ciências como substrato da educação e houve uma abertura para outras concepções em que a rápida obsolescência e a incerteza têm papel importante. Mas o mais importante é que amplos setores demandaram que a educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais..., todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. (IMBERNÓN, 2004, p. 11).

O próprio autor conclui que este processo fez com que se valorizasse o sujeito e seu capital sociocultural, atribuindo-lhe maior importância e como consequência uma necessidade de renovação das instituições educacionais e uma redefinição do papel dos seus agentes.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2004, p. 12).

O autor alerta que, ao analisarmos as mudanças referentes à profissão docente, não nos esqueçamos de que isto permeou os debates sobre profissionalização docente durante muitos anos. Estas mudanças não aconteceram tão rapidamente.

Portanto, quando nos referimos ao conceito de Formação de Professores na presente pesquisa entendemos este conceito como um processo de desenvolvimento

profissional que se inicia desde que o professor teve suas experiências em uma escola como aluno até os dias atuais de sua carreira profissional.

Imbernón (2004, p.13), a respeito da profissão docente afirma que:

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo. (IMBERNÓN, 2004, p. 13).

Para o autor, historicamente o que era mais importante na profissão docente, que ele chama de semiprofissão como era vista no contexto social, era o conhecimento formal e o ensino desse conhecimento. No entanto, na atualidade, para a educação só isso não é suficiente, embora o autor afirme que essas características históricas não devam ser desprezadas.

No contexto atual outras características são necessárias para a educação.

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente. A visão de um conhecimento não técnico, como transmissão de conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional. (IMBERNÓN, 2004, p. 14).

Diante deste novo panorama em que nos encontramos, para a profissionalização docente a formação assume um papel que vai além do ensino tecnicista, cuja característica principal é somente transmitir conhecimentos, passando a oferecer outras possibilidades, como “... criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 1999, p.15).

Tais mudanças têm acarretado muitas problemas e conflitos no campo da formação de professores, a ponto de se considerar atualmente que a profissão está em crise. É o que afirma Bolívar (2006, p.13) sobre essa questão:

[...] as mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional

docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar". (BOLIVAR, 2006, p.13)

Bolivar (2006) entende essas mudanças não estão somente relacionadas com a própria profissão docente, mas mais do que isso, estão causando uma desestruturação sobre "certezas" que eram características marcantes nas nossas sociedades em outras décadas, ou seja, "um quadro mais geral de transformações sociais, que fragmentou os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou ocupacional" (BOLIVAR, 2006, p.25).

No mesmo sentido Fanfani (2007) alega que inúmeras mudanças sociais e transformações que foram ocorrendo nos sistemas de educação interferem no trabalho dos professores. E que essas mudanças contribuíram para iniciar uma luta pela renovação da identidade docente. O autor se refere ao fato de que, na maioria das sociedades latino-americanas estão sendo atribuídas diversas e diferentes funções à escola, e que, às vezes, em alguns casos são até contraditórias. Ressalta ainda que "Ao mesmo tempo, esta acentuação da natureza multifuncional da escola não corresponde ao volume e a qualidade dos recursos a ela atribuídos" (FANFANI, 2007, p. 337 - tradução da autora).

Para Fanfani (2007) a decepção e o desencanto da sociedade sobre a escola é consequência desta relação, gerando, também, um mal estar nos professores, que não sabem como agir para reverter esta situação.

Outro fator que segundo o autor contribui para a crise na profissão docente é a massificação, que constitui um desafio duplo aos docentes, ou seja, os professores precisam atender mais alunos, e também atender a diversidade de alunos, muitos vindos dos setores sociais excluídos. Por isso, assegura Fanfani (2007) a dificuldade de articulação entre os conteúdos do currículo, que sempre mudam a cada "reforma da educação", o conhecimento do professor e do interesse em aprender do aluno, sendo que essa articulação pode acontecer nas escolas particulares onde estudam alunos das classes dominantes.

De acordo com Nóvoa (1991) os professores estão sob uma forte tensão, principalmente no tocante à questão do currículo e dos programas educacionais separados da prática pedagógica. Apresentam-se concepções, mas há uma ruptura quando se trata de colocá-las em prática. De fato, existe um distanciamento entre

especialistas científicos que elaboram os materiais e o docente executor, o que tira ainda mais a autonomia profissional do professor.

Outro aspecto diz respeito à sobrecarga de atividades do trabalho docente, ou seja, muitas tarefas no dia a dia, além das práticas administrativas de avaliação. Segundo o autor:

As tensões e os conflitos suscitados actualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controlo do campo social docente. Nos próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente: consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada?

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, p. 10 -11, 1991).

Para ele uma das saídas da crise de identidade dos professores que perdura até os dias atuais, é repensar sobre a relação escola e sociedade. Abandonar “sonhos” antigos de que somente a escola é responsável e consegue transformar a sociedade. Nóvoa (2010, p. 35) afirma que “... é preciso também fazer a crítica das teses que procuram erigir os professores em bodes expiatórios de todos os males sociais”.

Há a necessidade de os professores afirmarem sua profissionalidade na sociedade, no entanto, sem prescindir do seu caráter ético. Nesse sentido:

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem *idílica* da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia a dia. (NÓVOA, p. 35, 2010).

Mais especificamente, no caso brasileiro, vemos os professores viverem uma contradição entre os ditames de uma escola tradicional conteudista e de uma escola de acolhimento social, dualidade caracterizada por Libâneo (2012) expressa na escola

para os ricos e a escola para os pobres. Diante desta dualidade a crise profissional se agrava, tendo em vista que a formação dos professores nos cursos de licenciatura está muito mais voltada para a escola tradicional, portanto muito distante da realidade da escola pública e da possibilidade de encontrar alguma alternativa para articular as duas realidades.

Outro aspecto, levantado por Nóvoa (2010) está relacionado aos “modismos” no campo educacional e que os professores têm tendência a seguir. Alerta que essa adesão à moda é o pior caminho para solucionar os problemas educacionais e propõe: “... que os professores aprendam a cultivar um ceticismo saudável, um ceticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto” (NÓVOA, 2010, p. 39). E continua “A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de reflexão e apropriação pessoal” (NÓVOA, 2010, p. 39).

Neste sentido Apple & Jungck, (1990, p.156, apud NÓVOA, 2010, p. 39, se posicionam:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156, apud NÓVOA, 2010, 39).

Os autores consideram que devido às diversas atividades que não são inerentes à sua prática docente, os professores acabam não se esforçando e procuram fazer apenas o básico para cumprir sua tarefa, buscam por atividades prontas, esperam que os coordenadores e orientadores pedagógicos lhes indiquem o que fazer. Isso contribui para inibir cada vez mais as experiências e capacidades que adquiriram, e que as competências coletivas vão se esvaindo em detrimento das competências administrativas.

Em virtude deste mal-estar que caracteriza a atuação docente nos dias de hoje, os cursos de formação inicial, tanto quanto os de formação continuada não têm conseguido formar professores para atender às demandas que as mudanças sociais requerem. Atualmente enfrentamos graves problemas nos cursos de licenciaturas,

que têm segundo a legislação como objetivo formar os professores para a Educação Básica. De acordo com Gatti (2010. p.1359):

Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos (Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992). Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. (GATTI, 2010; p.1359).

A autora afirma que são vários os fatores que contribuem para isso:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010. p.1359).

Por outro lado, a formação continuada também tem se apresentado como recurso insuficiente de formação, por se estruturar sobre a forma de cursos, sem continuidade e desvinculadas da realidade da escola. Neste sentido:

Isso não se resolve com um tipo de formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências modelos, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementado por *experts*, nos quais os professores são considerados ignorantes... (IMBERNÓN, 2009, p.9)

Como podemos observar a crise no sistema educacional brasileiro se traduz em uma soma de fatores, problemas de infraestrutura, indisciplina, salas de aula com excesso de alunos, muitas vezes os professores não têm apoio da gestão, jornada de trabalho excessiva, entre outros. Mas um deles que nos chama atenção na presente pesquisa é a questão da formação inicial e continuada dos professores, que abordaremos com mais detalhes nos itens a seguir.

3.1 Dimensões da profissão docente

a) o professor como profissional do ensino

Neste item faremos uma explanação sobre as dimensões da formação docente, o que é o professor, quais os aspectos que o diferencia dos outros sujeitos sociais e de outros profissionais, que ações são específicas dessa diferença.

Segundo Roldão (2007, p.94), a natureza da função específica do professor e as questões do conhecimento profissional docente são dimensões interdependentes. Como sabemos essas questões suscitadas acima não existem por si só, mas sim elas emanam de um contexto histórico, cultural e social, que evolui com passar do tempo. Neste sentido:

Assim, o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*. Mas coloca-se a este respeito um conjunto de questões, quer históricas quer conceptuais: por um lado, importa saber o que se entende por *ensinar*, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII. (ROLDÃO, 2007, p. 95).

A autora afirma que no tocante à leitura do conceito de *ensinar*, ainda hoje há uma grande tensão entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber”. Ou seja, fazer alguém aprender alguma coisa. Segundo Roldão (2007, p. 94) “... tem se associado à primeira leitura a postura tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e a segunda uma leitura mais pedagógica”, essa segunda leitura está ligada a um campo amplo de saberes, inclusive os disciplinares.

No entanto, essa leitura sobre o ensinar ser somente transmitir um saber já não cabe mais no contexto da atualidade. Para a autora:

A função de *ensinar*, nas sociedades actuais, retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especificidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta

segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

A supervalorização da dimensão técnica da prática docente, nos debates e investigações sobre as questões do ensino, que não viam os professores como seres sociais, deixando-os à margem do processo educativo, acabaram por caracterizar a profissão docente a um conjunto de técnicas e competências que geraram a crise de identidade profissional, que separavam o pessoal do profissional, aumentando o controle sobre os professores, o que acabou contribuindo para a desprofissionalização, (DINIZ et al., 2011, p. 17).

Ao longo da história, os debates em que os professores se tornaram o centro das atenções, acabaram por desencadear um processo para se ouvir a voz do professor através de abordagens biográficas realizadas nas pesquisas em educação. Seus relatos pessoais proporcionaram uma articulação de outras dimensões para entender os fenômenos da formação e das condições de trabalho dos professores, (DINIZ et al., 2011, p. 17). Neste sentido as autoras apontam que:

Assim, ao se pensar o processo de formação do/a professor/a, é fundamental levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão, que servem de base para a prática docente. Na procura de tentar compreender o desenvolvimento profissional docente, percebe-se, então, uma mudança de paradigma – de professor executor de tarefas (enfoque tecnicista) para intelectual. Essa nova abordagem de compreensão da formação docente introduz novos conceitos ao debate, tais como cultura escolar e atores coletivos. Diante do exposto, é conveniente pensar os desafios da formação do professor (inicial e continuada) no contexto da complexidade e da diversidade da condição docente no contexto atual. (DINIZ et al., 2011, p. 17).

b) o professor como construtor de saberes

Neste item abordaremos algumas questões a respeito dos saberes dos professores, ou seja, sobre o que é necessário como base para o trabalho docente.

Segundo (Tardif (2002, p. 227), essas questões permeiam desde o início da década de 1990 a literatura produzida nas ciências da educação.

Historicamente, essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Todavia, com o passar do tempo, ela foi se alargando e se ramificando e deu origem a produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos

professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais, etc. (TARDIF, 2002, p.227-228).

O autor se preocupa em mostrar de que maneira a questão do conhecimento do professor pode auxiliar a repensar alguns temas, em especial o da subjetividade dos professores. De acordo com Tardif (2002, p. 228),

No que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 228).

É importante ressaltar que os professores são os atores principais no âmbito escolar, são eles no seu dia a dia com os alunos os mediadores da cultura e dos saberes escolares. Dessa forma recai sobre os professores a ação educativa da escola, fato esquecido durante muito tempo pelas ciências da educação, teóricos e pelos pesquisadores.

Tardif (2002) aponta como saberes os da formação profissional ou ciências da educação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, e os saberes experienciais.

Os saberes das ciências da educação referem-se ao que é ensinado aos professores nas instituições de formação de professores. “O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (TARDIF, 2002, p.36). Para ele algumas destas ciências não só produzem conhecimentos, mas tentam incorporá-los à prática do professor. Então, esses conhecimentos se transformam em saberes propostos à formação científica dos docentes, e se forem incorporados à prática docente, ela pode se transformar em científica. A formação inicial ou contínua do professor é o caminho para a articulação entre essas ciências e a prática docente.

Os disciplinares, de acordo com o autor, são os que correspondem “[...] aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. [...]” (TARDIF, 2002, p.38). Também são incorporados à prática docente através da formação inicial e contínua dos

professores, através das disciplinas que as instituições formadoras oferecem. Surgem através das tradições culturais e dos grupos que produzem saberes.

Tardif (2002, p.38) aponta como saberes curriculares, aqueles que os professores se apropriam através de:

[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. TARDIF (2002, p.38).

Neste caso não é somente os professores que decidem sobre os objetivos, conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos.

Os saberes experiências ou práticos para o autor são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores no decorrer de sua carreira profissional. No exercício de sua prática docente. "... desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados" Tardif (2002, p. 38-39). Dessa forma, esses saberes são os que os professores adquirem de acordo com sua maneira de viver, nas suas relações com o meio social e cultural em que estão inseridos, nas relações com os outros sujeitos do processo educacional.

Sobre o conhecimento que vem da experiência, Larrosa (2002, p. 22), contribui de forma muito significativa. E diferencia experiência e informação. Para ele o saber de experiência não pode ser confundido com saber coisas, ou como estar bem-informado sobre vários assuntos. A diferença está que ao nos informarmos sobre fatos, coisas, acontecimentos etc., nada pode vir a nos acontecer, somente temos informações. O autor relembra que já estamos acostumados a ouvir que vivemos numa "sociedade de informação", e para a sociedade informação virou sinônimo de "conhecimento" e "aprendizagem"; postula que o conhecimento e aprendizagem não se dão pela informação, adquirindo e processando informação. E argumenta "... o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível" (LARROSA, 2002, p. 22).

Ainda, destaca a opinião com um segundo fator que atrapalha ter experiência. Segundo ele vivemos em uma sociedade que exige que os homens tenham opinião sobre tudo aquilo que tem informação, o que anula as possibilidades de termos experiências. Neste sentido, afirma:

O par informação/opinião é muito geral e permeia, também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira; primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. (LARROSA, 2002, p. 22-23).

Em terceiro lugar ele atribui ao tempo o fato, também, da experiência ser cada vez mais rara. “Tudo o que passa, passa demasiadamente depressa, ... E com isso reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera”. (LARROSA, 2002, p. 23). Devido à velocidade dos acontecimentos que acabam por provocar a falta de memórias e de silêncio, a experiência fica prejudicada. Transpondo estas questões para o processo educativo alega que o tempo de convivência nas instituições escolares é favorável à troca de experiências, porém acaba sendo prejudicado pelo fato de acelerarem e querer dar velocidade às ações. “Esse sujeito de formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou uma mercadoria” (LARROSA, 2002, p. 23).

Pontua, ainda, o excesso de trabalho como o quarto fator que atrapalha o desenvolvimento da experiência. E assegura que não podemos confundir experiência com trabalho. Segundo ele, o importante na experiência é a nossa maneira de “ex-pormos”, “com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (LARROSA 2002, p. 25). Ou seja, aquele que fica na neutralidade, não se expõe sobre nada, “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. (LARROSA 2002, p. 25). Sobre o saber da experiência, o autor argumenta que:

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (LARROSA, 2002, p. 26-27).

Destaca que a qualidade existencial do saber da experiência tem relação com a vida singular e concreta. O saber da experiência não pode ser confundido com experimento, visto que o experimento pode ser previsto, no entanto, a experiência não pode, não é previsível, pois tem uma dimensão de incerteza. E conclui: a experiência “é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28).

Gauthier et al. (2006) compartilham das mesmas ideias de Tardif (2002), em relação à forma plural dos saberes docentes, como afirmam:

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 2006 et al., p. 28).

Na tese intitulada “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, o autor e seus colaboradores afirmam que por muito tempo as pesquisas que permeavam a tentativa de compreender os motivos do sucesso ou fracasso escolar dos alunos, não deram atenção devida ao fazer dos professores na sala de aula. Os motivos de sucesso ou fracasso dos alunos foram por anos relacionadas a fatores externos ao cotidiano escolar. Para Gauthier et al. (2006) uma das possíveis causas para não se priorizar o papel decisivo do professor no processo de ensino e aprendizagem, pode ter sido o fato de não se reconhecer a docência como profissão, com suas especificidades e saberes, e que faz do professor o responsável por suas ações na sala de aula.

Segundo os autores o grande erro dessas pesquisas foi não terem considerado os professores, com seus saberes específicos, como atores principais nesse processo.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

Além de endossarem a caracterização dos saberes, proposta por Tardif (2002), Gauthier et al. (2006) acrescentam um componente descrito como o saber da ação

pedagógica, traduzido como o resultado da relação de complementação formada entre os demais saberes do professor, e que o conduz a uma decisão a respeito de uma ação dependendo de cada caso específico na sala de aula. Sendo assim, o saber da ação pedagógica se caracteriza por tornar público os saberes experienciais dos professores. Deixar esses saberes em segredo para o autor e seus colaboradores é o que traz a dificuldade à profissionalização do ensino.

Dadas as considerações apresentadas por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2006), podemos concluir que o processo que possibilita ao professor a aquisição e a construção dos saberes imprescindíveis a sua prática profissional é muito complexo e com diferentes períodos, vivências e experiências.

Para Pérez Gómez (1995) são várias as concepções de escola, currículo e ensino que permearam a questão da formação docente ao longo do tempo, no entanto, para o autor há duas concepções que ele considera básicas, duas formas diferentes de tratar os problemas em relação ao trabalho docente: “o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante sua própria ação”. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96).

Segundo Pérez Gómez (1995) o professor técnico- especialista tem suas raízes “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.96).

Neste caso, a atividade profissional fica reduzida à aplicação instrumental de uma série de saberes técnicos para solucionar problemas. Existe uma hierarquia de saberes que para Pérez Gómez (1995, p. 97) é a responsável pela divisão social do trabalho, de um lado “os que pensam”, do outro lado “os que escutam”, originando “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa”. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96).

Neste caso, a atividade profissional fica reduzida à aplicação instrumental de uma série de saberes técnicos para solucionar problemas. Há uma hierarquia de saberes e para o autor é o que ocasionou a divisão social do trabalho, o que contribuiu para originar:

... uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa. (PÉREZ GÓMES, 1995, p.97).

Ele alega que a maior parte das investigações educacionais no século XX foram desenvolvidas a partir da ideia da prática como racionalidade técnica. Pérez Gómez elenca em termos educacionais (1995, p. 98), “a concepção de ensino como intervenção tecnológica”, “a invenção baseada no paradigma processo-produto”, “a concepção do professor como técnico” e mesmo a ideia de “formação de professores por competências”, como “indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica”.

Afirma, também, que a tecnologia educativa que é proposta pela racionalidade técnica não serve para solucionar os problemas, visto que os fenômenos práticos possuem características, como a complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores, que a tecnologia educativa não pode resolver. Segundo ele “... os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa do profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 100).

Advoga que devido às críticas que se generalizaram sobre a racionalidade técnica, surgiu outra concepção de formação, a da racionalidade prática, ou seja, a reflexão na ação, que tenta superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática dos professores tanto na sala de aula, como na escola.

c) o professor como prático reflexivo

Atualmente, o termo “professor reflexivo” tem sido recorrente na literatura que trata da formação de professores.

Segundo Zeichner (2000, p. 11) a tradicional separação entre formação de professores e prática, bem como, a imagem de que os professores não produzem conhecimentos, apenas o transmitem, estão sendo repensadas. Para ele “É preciso superar a visão, historicamente dominante, do professor como mero técnico” (ZEICHNER, 2000, p. 11). Sendo assim,

[...] atualmente investir nos profissionais é afirmar a ideia de que não é necessário dar aos professores materiais com *scripts*, com todos os passos

a seguir, pois eles têm cérebros e podem ser criativos, mesmo quando não possuem formação acadêmica. (ZEICHNER, 2000, p. 11)

O autor considera que o termo “professor reflexivo” tem sido muitas vezes utilizado de forma mecânica, e alega que vários aspectos sobre esse tema não estão sendo incorporados por programas que formalmente aderem à ideia de professores reflexivos, e ressalta:

Há programas que usam essa retórica e utilizam pacotes completos, com fitas de vídeo e livros, sobre ensino reflexivo para a educação de professores a partir de modelos que reduzem essas idéias a um conceito estritamente técnico. (ZEICHNER, 2000, p. 11)

Alega ainda que nesses materiais têm muito pouco sobre suas ideias de professor-reflexivo, e que nem sempre o que a linguagem diz representa na realidade o que está se fazendo na prática docente. Na realidade, o termo reflexivo significa coisas diferentes para pessoas diferentes.

Nesta perspectiva o fato de simplesmente ser reflexivo não constitui fundamento para colaborar no aprendizado dos alunos e, dependendo do que reflete pode até ser prejudicial. O importante não é saber se os professores são reflexivos, mas sim, “como estão refletindo e sobre o que estão refletindo, há uma diferença qualitativa entre refletir sobre o racismo, amendoim ou queijo, por exemplo”. (ZEICHNER, 2000, 12).

Zeichner e Liston (2000, p. 12) tentaram expandir o conceito de ensino reflexivo com o objetivo de que os professores reflitam sobre isso e pensem em alternativas. Nesta obra tentaram introduzir uma parte da perspectiva socioconstrutivista, que implica a ideia de que a reflexão tem um conteúdo político o que por sua vez exige a ação política do professor.

Para Zeichner a superação do professor, entendido apenas como técnico de ensino, passa necessariamente pelo seu compromisso com a transformação social, cuja reflexão demanda uma compreensão crítica do contexto da comunidade educacional no qual a sua atuação se insere. Com base neste pressuposto faz sérias críticas à formação de professores quando desconsidera a dinâmica e as condições das escolas, lugar real da atuação docente.

Sobre a relação entre as universidades, as comunidades locais, e a formação de professores na perspectiva crítica-reflexiva Zeichner (2000, p. 14), propõe:

Para isso acontecer é preciso que haja uma conexão estreita entre a Formação de Professores na universidade com as escolas e as comunidades. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto. Talvez seja essa a maior mudança necessária. (ZEICHNER, 2000, p. 14).

O autor afirma, ainda que para que isso aconteça os professores devem ter um maior contato com as escolas, saindo das universidades e indo às escolas. Por outro lado, as escolas precisam interagir com a comunidade local, conhecer a diversidade, saber o que os grupos locais podem estar trazendo como contribuição. Critica o fato de que, na maioria das vezes os professores nunca saíram da escola para perceber o contexto em que elas estão inseridas, o meio social. Defende, também, que a mudança não pode ser individual e que não adianta alguns professores lerem textos que contém ideias críticas nas salas de aula das Universidades, visto que isto não causará mudanças, a mudança precisa ser institucional (ZEICHNER, 2000, p. 14-15).

No que diz respeito à formação de professores, tanto no Brasil, quanto em outros países, e as visões críticas contemporâneas Zeichner (2000, p.15) reitera que “Muito do trabalho crítico atual parece ser compatível com a pesquisa e a Formação de Professores. Mas vejo o mesmo problema do isolamento...”, ou seja, as atividades acadêmicas acabam ficando isoladas das escolas e das comunidades locais.

O autor alega que até mesmo na questão dos textos acadêmicos, usados para a formação de professores há o problema de que são escritos numa linguagem em que os professores que estão na sala de aula têm dificuldades para interpretá-los, e que parecem mais uma conversa entre acadêmicos, do que dirigidos aos professores que estão nas escolas.

Dessa forma, podemos concluir que para Zeichner (2000), o professor como prático reflexivo é o que reflete sua própria experiência, e identifica que seu processo de aprender e ensinar perdura durante toda sua carreira profissional. Esta reflexão, no entanto, ultrapassa o pedagógico, ou seja, ao refletir sobre sua prática, precisa levar em conta o contexto social e político em que ele e a escola estão inseridos. Neste sentido, Pérez-Gómez (1998, p.374) escreve:

O professor/a é considerado como um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. O professor é ao mesmo tempo um educador e um ativista político, no sentido de intervir

abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como por sua pretensão de provocar nos alunos/as o interesse e compromisso crítico com os problemas coletivos.... (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.374).

Cabe aos programas de formação incorporarem realmente as ideias de ensino reflexivo, e contribuindo para ensinar os professores a buscarem estudar a forma como ensinam e ao longo do tempo conseguirem assumir a responsabilidade de introduzir as melhorias na sua prática profissional e contribuir para a mudança da ordem social.

d) profissional com compromisso ético e político

Neste item abordaremos brevemente à luz dos autores Terezinha Azerêdo Rios e Paulo Freire, o professor sob a ótica de um profissional com compromisso ético e político.

Para Rios (2010) a ideologia do sistema em que vivemos é conveniente para a classe dominante que o professor seja visto na sociedade como “missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, psicólogo, terapeuta, terapeuta, amigo; tudo: menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino” (RIOS, 2010, p. 94). Afirma, também, que há articulação entre o significado do ensino ao da aprendizagem, no entanto, não podemos nos esquecer do ensino quando falamos em aprendizagem, visto que, o professor ao ensinar tem também a possibilidade de aprender.

No mesmo sentido Freire (1974, p. 78) propõe que é preciso superar a “contradição educador-educandos”, inerente à concepção “bancária”, promovendo uma educação problematizadora. Neste sentido afirma que:

[...] em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1974, p. 78).

Para Freire (1974) é através do diálogo com os outros que se estabelecem as relações, e que nas diferenças e na diversidade encontramos os motivos para realizarmos a troca, a partilha. Portanto, o diálogo se estabelece nas diferenças de papéis entre professores e alunos, apontando que não se deve estabelecer entre eles, uma relação de dominação e discriminação.

Rios (2010, p. 95) faz referência à relação professor/aluno da seguinte forma: “o aluno é outro, diferente de mim. Junto com ele, na igualdade de sujeitos que somos, ambos, construímos algo que tem a ver conosco, mas nos ultrapassa: tem a ver com a escola, com a sociedade, com o mundo”. Ou seja, essa relação ultrapassa a sala de aula e os muros da escola, e tem influência diretamente no contexto político, social e cultural.

Neste mesmo sentido aponta Freire (1974, p. 78-79):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1974, p. 78-79).

Freire (1974) ao fazer essas colocações propõe aos professores que comecem a questionar a sua prática profissional, a ter um olhar mais crítico, levando a reflexões e indagações sobre temas que muitas vezes são ignorados.

Outra questão abordada por Rios (2010) é a dimensão ética da aula. Aponta que nem sempre as reflexões éticas sobre as ações são realizadas pelos professores, pois “Nem sempre buscamos verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações. E é disso que temos sentido falta na prática educativa, nas escolas, na aula” (RIOS, 2010, p. 98). Alega a autora que haverá a dimensão ética quando as ações convergem para o respeito, a justiça, a solidariedade, que são os atributos para se promover o diálogo. Assim a dimensão ética do trabalho docente se articula com:

- uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora;
- uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (RIOS, 2001, apud RIOS, 2010, p. 98).

Em síntese o trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo político. Por estar ligado ao poder, acordos e hierarquia são estabelecidos e compromissos são assumidos a partir destas relações, portanto, segundo a autora é preciso uma forte articulação com a ética.

3.2 A formação do profissional docente

Diante desta exposição sobre as dimensões do trabalho docente, é inegável admitir que a profissão docente é de grande complexidade. O professor é alguém que deve sintetizar uma multiplicidade de dimensões que abarcam o sábio, o técnico, o artista, o político, envolvidas por uma empatia pelo humano e crença na sua capacidade de superação.

A formação docente é um processo bastante complexo que envolve uma multiplicidade de aspectos.

A formação é importante para o desenvolvimento de um espírito crítico em relação aos problemas da profissão, tentando contribuir para superar situações que vêm ao longo da história colaborando para a alienação profissional.

Nóvoa (1991, p. 12) ao tratar sobre formação docente, afirma que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1991, p. 12).

Segundo ele, a formação docente não tem levado em consideração o desenvolvimento pessoal, "... confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação" (NÓVOA, 1991, p.12). Ele afirma, também, que outro fator que não está sendo considerado na formação docente é a articulação entre a formação e os projetos da escola. Esses dois fatores que não estão valorizados, também, não permitem que a formação seja pautada "... no desenvolvimento profissional dos professores, e na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo" (NÓVOA, 1991, p.13).

Segundo Nóvoa (1995, p. 25) "A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada". Ou seja, o autor considera que para estar em formação é necessário:

[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25).

Na concepção dele a formação se constrói a partir de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência”. A formação precisa ser um processo interativo e dinâmico. Isto é, envolver no processo de formação outras pessoas, compartilhar os saberes e trocar experiências. Assim:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas públicas educativas. (NÓVOA, 1995, p.27).

Assegura que a mudança está relacionada à formação docente, “A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança” Nóvoa (1995, p. 28). Assim, a formação é produzida durante a mudança e não antes dela, é na busca pela inovação e procurando melhores caminhos para a transformação da escola. Essa mudança interativa é o que dá novo sentido à formação docente na escola.

De acordo com García (1999) são vários os pontos de vista a respeito do conceito de formação,

... o conceito formação, tal como muitos outros na nossa área de conhecimento, é susceptível de múltiplas perspectivas. Vamos analisar algumas definições que se tem dado em relação ao conceito formação. A maioria associa este conceito formação ao desenvolvimento pessoal: “O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de <<plenitude>> pessoal” (Zabalza, 1990^a:201), ou então “a Formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” (González Soto, 1989:83). Também, do ponto de vista de Ferry, “*formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura*” (Ferry, 1991: 43). (GARCÍA, 1999, p.19).

Na sua concepção depende do que se quer alcançar com a formação, mas fica claro nessas definições acima que há um componente pessoal na formação. No

entanto, defende que esse componente pessoal na formação não quer dizer que vai se realizar somente de forma autônoma.

García (1999) se fundamenta em Debesse para distinguir três tipos de formação:

Debesse (1982) distingue entre **autoformação**, **heteroformação** e **interformação**. A **Autoformação** é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A **heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora” por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a **interformação** define-se como “a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos... e que existe como apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (DEBESSE, 1982:29-30, apud GARCÍA, 1999, p. 19-20).

Portanto, a formação docente mesmo que tenha o componente pessoal, deve-se realizar, também, de forma coletiva, na troca de experiências entre os professores, ao compartilhar seus conhecimentos e os atualizar, ao proporem mudanças, discutilas e as realizarem, através de um Projeto Político Pedagógico, não ficando somente na discussão dos problemas em sala de aula, mas em ações que possam contribuir na transformação significativa de sua prática.

E coloca alguns princípios, básicos para a formação de professores, independentemente do nível de formação. O primeiro deles é a continuidade, não importando o fato dela se realizar em fases diferentes em virtude do conteúdo curricular. Neste sentido a formação inicial dos professores e a continuada devem estar interligadas.

Um segundo princípio refere-se à “... necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (GARCÍA, p. 27, 1999). A formação de professores e os processos de mudanças não podem estar separados.

Um terceiro princípio é a necessidade de ligar a formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, não descartando as outras modalidades de formação, mas é na escola o local mais favorável para desenvolver a formação dos professores, visto que estão em um espaço onde os problemas e as referências estão mais próximos deles, o que contribui para um comprometimento coletivo para o processo de ensino e aprendizagem.

O quarto princípio apontado é o “... da necessária articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores” (GARCÍA, p. 28, 1999), e o autor fundamenta que:

Cabe aqui deferir que o “Conhecimento Didáctico do Conteúdo” - um dos tipos de conhecimento identificado pela equipa de investigação de Shulman, na universidade de Stanford, no âmbito do estudo do conhecimento base para o ensino – é fundamental, e consiste numa amálgama especial de pedagogia e conteúdo, que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas” (Gudmundsdottir, 1987: 1). Deve salientar que este conhecimento didáctico do conteúdo devido à sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do professor (Marcelo, 1992f). (GARCÍA, 1999, p. 30).

Elenca, ainda, outros princípios que considera importantes na formação de professores, tais como, a necessidade da integração teórico-prática; a necessidade de procurar o isoformismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores e a possibilidade de questionarem suas próprias crenças e práticas institucionais.

García (1995, p. 59) sobre a questão da reflexão na formação docente aponta que:

A reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador. (GARCÍA, 1995, p. 59).

E afirma que as origens dessa perspectiva em relação à formação de professores vêm de Dewey:

Dewey, que em 1933 defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem, (1989, p.25). Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção. (GARCÍA, 1995, p. 60).

Alguns autores consideram que todas as dimensões da formação não podem ser consideradas isoladas, devendo ser articuladas no processo pessoal de autoformação.

Na concepção de Ferry (2008, p.53), a formação é algo que tem relação com a forma, ou seja, uma forma de pensar e aperfeiçoar essa forma. Para ele a formação é diferente do ensino e a aprendizagem, eles podem ser apoios para a formação, no entanto, a formação pela sua dinâmica, desenvolvimento pessoal, versa em encontrar estratégias para desempenhar certos trabalhos ou uma profissão. Neste sentido:

La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y del aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer um ofício, uma profesión, un trabajo, por ejemplo. (FERRY, 2008, p. 54).

Ferry (2008, p.54) defende que quando se fala em formação, fala-se em formação profissional, de obter condições para exercer práticas profissionais. E que conhecimentos, habilidades, certas representações da profissão e do trabalho a se realizar, a concepção e a imagem do papel que vai exercer, entre outras coisas, e que essa dinâmica de formação, da busca da melhor forma é um desenvolvimento pessoal que vai orientá-la de acordo com os objetivos que se busca alcançar.

Para Ferry (2008, p. 56) a formação é um trabalho sobre si mesmo, sendo que essa formação acontece a partir de três condições, que são: de lugar, de tempo e de relação com a realidade. O trabalho sobre si mesmo é o pensar, refletir e compreender o que se está fazendo, para então, procurar outras formas de fazer. O autor entende que só pode haver formação quando há o tempo e o espaço de reflexão para o trabalho sobre si mesmo.

a) Desenvolvimento profissional que implica formação inicial e continuada na formação em serviço na escola

Tendo como pressuposto, que na atualidade, o debate sobre a desprofissionalização dos professores ocorrido ao longo do tempo, tem se intensificado, e que os cursos de licenciaturas responsáveis pela formação inicial não tem conseguido formar bem os professores, visto que não têm oferecido bases para um conhecimento mais especializado, apresentando deficiências curriculares para uma boa formação profissional, e que tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores são uma das prioridades na educação brasileira, e ainda

representa um grande desafio para o nosso sistema educacional, este item tem como objetivo apresentar algumas ideias sobre a formação inicial e continuada dos professores, e suas implicações no seu desenvolvimento profissional, tendo em vista as constantes transformações pelas quais a sociedade está passando, o que implica, também, em novas exigências na ação pedagógica.

“O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos” (SACRISTÁN, 1999, p.64).

O Sistema Educacional sempre posicionou a profissionalização docente em um discurso contraditório, “... de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu” Imbernón, (2004, p.57). Afirma, ainda, que esse tema sobre o conhecimento profissional do professor deve ser amplamente discutido, por se tratar de um dilema, que precisa caminhar para além do debate funcionalista e administrativo da profissão dos profissionais da educação.

Segundo Imbernón (2004, p. 57-58) “Sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático”, ou seja, esse conhecimento não está diretamente relacionado com a aquisição através da experiência cotidiana proporcionada pela prática profissional. Ele considera que “A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. (IMBERNÓN, 2004, p. 58).

Nessa perspectiva, mais importante do que se questionar as bases epistemológicas da forma de transmitir o conhecimento, é “... o fato de se esquecer o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático, com toda sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar”. (IMBERNÓN, 2004, p. 58). Afirma, também, que há uma fragmentação em todo docente em relação ao conhecimento quando abordado de forma não técnica.

Nesse sentido:

[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação. (IMBERNÓN, 2004, p. 61).

O autor considera que os professores precisam ser preparados no sentido de entenderem as transformações que estão aparecendo em todos os setores da sociedade, a diversidade e a pluralidade em relação aos alunos de acordo com a época e contexto social, e sugere que para tanto “... é necessário aplicar uma nova metodologia, e ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) ...” (IMBERNÓN, 2004, p. 61). Sugere, ainda, que é necessário articular algumas práticas nas instituições formadoras com um componente de formação efetivamente reflexiva, o que enseja repensar a metodologia com que são transmitidos os conteúdos aos alunos.

Para o autor, na atualidade, a formação inicial dos professores da educação básica precisa assumir novos desafios, ou seja, “as instituições de formação do professorado devem se comprometer a assumir um papel decisivo na promoção e no desenvolvimento da profissão docente para além de sua simples denominação” (IMBERNÓN, 2016, p. 136). Afirma, ainda, a necessidade de lutar contra a dependência de uma produção do conhecimento técnica, da separação entre teoria e prática, o individualismo profissional, desconstruir a ideia de que os professores não conseguem produzir conhecimentos, entre outras coisas.

No que diz respeito à formação docente inicial, nos cursos de Licenciatura, para acompanhar as transformações sociais visando atender os contextos escolares em atuais Nóvoa (1997) compartilha da mesma opinião de Imbernón (2004), pois defende que “é preciso fazer um esforço de troca e partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores” (NÓVOA, 1997, p. 30).

3.3 A formação continuada dos professores em serviço na escola

Atualmente, segundo Imbernón (2009) os professores estão sujeitos a assumirem uma série de demandas provenientes do contexto social. No entanto, eles não possuem a formação adequada para tal, o que demanda um aumento no leque de competências necessárias à sua atuação profissional e consequentemente uma intensificação do seu trabalho.

Segundo o autor no que diz respeito à formação continuada em serviço, que ele denomina de “formação permanente”, esse modelo de formação teve avanços nos últimos anos do século XX, principalmente em relação às críticas que foram tecidas à

racionalidade técnica e às instituições permeadas por essas técnicas. No entanto, no século XXI, houve poucos avanços em relação à formação permanente. “Avançamos pouco no terreno das ideias e nas práticas políticas para ver o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia” (IMBERNÓN, 2004, p. 14).

No entanto, Imbernón (2009, p. 18) argumenta que as próprias mudanças sociais vão orientando o caminho que precisa ser seguido, sendo vários os fatores do contexto atual inseridos nestas mudanças sociais que interferem na educação e na formação dos professores. A interferência destes elementos na formação docente acaba por demandar algumas ações como o trabalho em equipe, autonomia profissional dos professores, práticas formativas que reafirmam a identidade profissional do professor e os considere como pessoa, práticas inovadoras, a escola como local principal de formação do professor, entre outras, e que tudo isto requer mudanças na prática e na formação dos professores.

Imbernón (2009, p.26-30) discorre sobre várias características que devem estar presentes na formação permanente para que ela possa contribuir com a melhoria do processo de formação docente, destacando: o clima de colaboração, a organização dos centros de formação, o apoio à formação e a necessidade de sensibilizar os professores para mudanças e inovações em suas práticas, o apoio externo das instituições que promovem as formações, a participação dos professores no planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, respeito à opinião dos professores, apoio aos professores em suas aulas, realizado pelos colegas ou por uma assessoria externa, objetivando dar a eles um *feedback* sobre sua atuação, o que dará a oportunidade de reflexão sobre sua própria prática e de organizar a formação permanente em grupo.

A formação permanente não pode ser motivo de desmotivação docente, pelo contrário, deve levar a uma reestruturação moral, intelectual e profissional conforme aponta o autor:

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho (incluída a formação), desvalorizado em consequência da grande fragmentação curricular... (IMBERNÓN, 2009, p. 36-37).

O autor nos alerta para o fato de que o professor precisa tornar-se ativo, contribuir para sua autopromoção e seu status profissional e social.

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

Para uma orientação formativa pautada nesse processo reflexivo é necessária uma proposta crítica tanto da organização, quanto da metodologia da formação permanente dos professores, ou seja, os professores precisam de formadores que sejam colaboradores responsáveis em promover a reflexão dos professores sobre suas práticas, criando espaços de formação. Neste sentido, ressalta:

“É o abandono do conceito obsoleto que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela reflexão de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la”. (IMBERNÓN, 2009, p. 106-107).

Dessa forma, segundo o autor, ocorrem mudanças também nas modalidades e nas estratégias de formação, mas essas mudanças precisam vir acompanhadas de mudanças políticas de formação, trazendo inovações que favoreçam uma estrutura organizada, que seja flexível, descentralizada, e próxima das instituições de ensino.

A escola é vista como um espaço onde o professor ensina e o aluno aprende, segundo Canário (1998) esta é uma visão simplista, pois para o autor, é um espaço importante no qual os professores aprendem sua profissão.

Ao tratarmos da formação em contexto Canário (1998) traz boas contribuições, no que denominou de formação “centrada na escola”. Para o autor:

A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (CANÁRIO, 1998, p. 10)

O autor faz crítica às formações que são formais, escolarizadas, fora do contexto de trabalho e social, por serem, geralmente, orientadas para uma formação individualista e não contribuírem para o desenvolvimento profissional dos professores,

já que não estabelecem relação com a realidade do contexto educacional com o profissional. E ainda, propõe como forma de superar esses modelos uma mudança organizacional de trabalho das escolas onde as situações profissionais que os professores vivem se realizem “... em sistemas colectivos de acção” (CANÁRIO, 1998, p. 16). Dessa forma é possível criar condições de aprendizagens coletivas para todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional. Argumenta ainda que esse tipo de formação “... alimenta-se, sobretudo de recursos endógenos, experiências individuais e colectivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade” (CANÁRIO, 1998, p. 17).

Neste mesmo sentido, Nóvoa defende que o trabalho em equipe é um dos novos modos de profissionalidade, no qual a atividade profissional do docente cada vez mais se organiza na “comunidade prática”, ou seja, no interior da instituição escolar. (NÓVOA, 2009, p. 31).

De acordo com Canário (1998), um dos locais que mais contribuem para a formação do professor é a própria escola, visto que ela é o espaço que mais se aproxima da realidade para se construir sua identidade profissional. O autor argumenta que a formação contínua de professores precisa ser contextualizada dentro do processo de formação profissional, em que o professor está num processo constante de elaboração e reelaboração da sua identidade profissional. O autor privilegia, ainda, a formação coletiva, em detrimento das organizações de aprendizagens individuais, visto que possibilitam maior interação dos indivíduos do grupo profissional, e também, uma produção de conhecimentos pelo próprio grupo.

Canário (1998) defende que através da formação contínua que leve em consideração a prática dos professores, suas necessidades, suas experiências e saberes, e realizada no próprio local de trabalho, no caso, a escola, pode ser um caminho para se conseguir promover mudanças na educação, através da construção da identidade profissional do professor.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O objetivo desta seção é descrever o caminho percorrido para realização da presente pesquisa a partir do problema e dos objetivos traçados, esclarecendo as razões de termos optado pelos instrumentos metodológicos fundamentados na pesquisa qualitativa para desenvolvimento do trabalho.

A nossa proposta no presente trabalho é como está ocorrendo a formação dos professores, gestores eicineiros de uma unidade escolar neste novo espaço de escola que tem como norte o Projeto de Educação de Tempo Integral?

Para tanto, realizamos uma investigação sobre como se deu o processo de formação dos professores, a partir da implementação do projeto de ETI em uma escola do município de Presidente Prudente, que aderiu ao Programa Mais Educação. Este é um programa do Governo Federal que disponibiliza recursos financeiros para as escolas públicas de ensino fundamental, que aderem ao programa. A implantação supõe a ampliação da jornada escolar e reorganização do currículo, tendo como objetivo principal contribuir para diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira.

A unidade escolhida para a realização da pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, localizada em um bairro da periferia. Esta escolha foi pelo fato de ser uma das primeiras escolas onde o projeto foi implantado. Dado o tempo de seu desenvolvimento possibilitou realizarmos reflexões baseadas nos referenciais teóricos sobre o tema e na legislação municipal que ampara o projeto, bem como, analisarmos como vem sendo implementado o projeto, tendo como foco a formação continuada da equipe educacional ao longo do processo.

4.1 Objetivo geral

Neste contexto de investigação o objetivo geral da pesquisa é compreender como a equipe de professores de 01 (uma) escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP está se formando ao longo do processo de desenvolvimento do Projeto de Escola de Tempo Integral, a partir de sua implantação.

4.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos propomos:

- descrever a legislação brasileira sobre o Programa Mais Educação e a legislação municipal que implantou a Escola de Tempo Integral no município de Presidente Prudente;
- caracterizar a concepção de Educação Integral presente no relato dos professores,icineiros e gestores do projeto;
- caracterizar os pontos positivos e negativos da implementação, segundo a equipe educacional, bem como suas dificuldades, desafios e expectativas em relação ao projeto no período de 2010 a 2017;
- descrever o processo de formação de professores e icineiros, conforme o relato dos participantes no desenvolvimento do projeto;
- Analisar as pautas das reuniões de HTPCS para mapear o processo de formação em serviço realizado no período de 2013 a 2017.

4.3 Procedimentos Metodológicos

Para melhor visualização dos procedimentos de coleta de dados apresentamos a seguir o quadro 02 que sintetiza o emprego dos mesmos, conforme os objetivos específicos da investigação.

Quadro 2: Procedimentos utilizados na pesquisa

Objetivos Específicos	Procedimentos Metodológicos
Descrever a legislação brasileira sobre o Programa Mais Educação e a legislação municipal que implantou a Escola de Tempo Integral no município de Presidente Prudente.	Apresentação do Programa Mais Educação e do Decreto que implantou o Projeto Cidadescola em Presidente Prudente.
Caracterizar a concepção de Educação Integral presente no relato dos professores, icineiros e gestores do projeto.	Entrevistas individuais com diretora e orientadora pedagógica. Entrevista coletiva com a equipe educacional da escola (diretor, orientador pedagógico, professores e icineiros).

Caracterizar os pontos positivos e negativos da implementação, segundo a equipe educacional, bem como suas dificuldades, desafios e expectativas em relação ao projeto no período de 2010 a 2017.	Entrevistas individuais com diretora e orientadora pedagógica. Entrevista coletiva com a equipe educacional da escola (diretor, orientador pedagógico, professores e oficinairos).
Refletir o processo de formação de professores e oficinairos, conforme o relato dos participantes no desenvolvimento do projeto;	Entrevistas individuais com diretora e orientadora pedagógica. Entrevista coletiva com a equipe educacional da escola (diretor, orientador pedagógico, professores e oficinairos).
Analisar as pautas das reuniões de HTPCS para mapear o processo de formação em serviço realizado no período de 2010 a 2017.	Categorização e análise das pautas dos HTPCs por temas.

Fonte: A própria autora.

A pesquisa se fundamenta numa abordagem qualitativa, visto que, ela tem como característica a tentativa de explicar em profundidade o significado e as particularidades dos resultados observados. De acordo com Oliveira (2007, p. 59) as abordagens qualitativas numa pesquisa:

[...] facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados dados, processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2007 p.59).

Para este autor, “na pesquisa qualitativa é priorizada a análise crítica através de um posicionamento holístico e sistêmico”, possibilitando entender como as pessoas que fazem parte do objeto de estudo estão construindo o mundo a sua volta. Através de observações, das interações com os sujeitos e da análise dos documentos, é uma forma de tentar compreender o que estas pessoas estão fazendo, o que pensam a respeito do tema a ser estudado, para melhor descrevê-lo e analisá-lo.

A abordagem qualitativa permite uma descrição detalhada da fonte pesquisada e de acordo com Minayo (2002, p. 10) se aprofunda naquilo que não é aparente, “no mundo dos significados das ações e relações humanas”. Em outras palavras as abordagens qualitativas procuram ir além da superfície dos eventos, tentam determinar significados, algumas vezes ocultos, interpretá-los e explicá-los.

Outro fator importante que nos levou a optar pela abordagem qualitativa é que ela,

Possibilita também realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariar informação por meio do processo de triangulação, chegar a contrastar e validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade. (PIMENTA, et al., 2006, p. 70).

Para Lüdke e André (1986) as características básicas de uma pesquisa qualitativa são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...)
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...)
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11-3).

A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que nos procedimentos adotados para desenvolver a investigação, não se pode ignorar a subjetividade nas relações entre pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, garantindo dados que possam embasá-la visando à sistematização, desenvolvimento e conclusão do trabalho proposto (OLIVEIRA, 1999, p.117).

Dessa forma, considerando que nos fenômenos educacionais, que envolvem diretamente os seres humanos e suas relações socioculturais, na produção do conhecimento, achamos mais importante compreendermos e entendermos como está acontecendo essa produção do que somente apresentá-los, por isso, a pesquisa tem caráter qualitativo. Neste sentido, com o intuito de ter acesso às experiências do grupo da unidade escolar, aos relatos de suas práticas no cotidiano da escola, para dar maior amparo a presente pesquisa achamos conveniente a abordagem qualitativa.

Para o levantamento dos dados da pesquisa foram previstos alguns procedimentos com diferentes finalidades, os quais foram colocados em prática em diferentes etapas.

Na primeira etapa foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de situar o problema pesquisado, possibilitando uma visão das pesquisas realizadas sobre o tema, por meio das quais pudemos mapear os problemas investigados em relação ao tema da Escola de Tempo Integral e da formação de seus professores,

bem como relacioná-los ao problema desta pesquisa. Conforme Lakatos e Marconi (2009), a pesquisa bibliográfica:

[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados relevantes relacionados com o tema. (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 160)

Ainda nesta etapa foram elaborados os roteiros para as entrevistas individuais e coletivas a serem realizadas com os participantes da pesquisa. Cabe ressaltar que os roteiros, por serem semiestruturados possibilitaram uma dinâmica mais flexível às entrevistas, permitindo retornos às questões quando necessário.

Inicialmente foram realizadas entrevistas com gestores da SME de Presidente Prudente, (Apêndice 2) com o objetivo de obter informações para compor o cenário da investigação. Os gestores relataram de forma geral como ocorreu a adesão do município ao Programa Mais Educação e à criação do Programa Cidadescola, através de um Decreto Municipal, que implantou o programa nos moldes do “Programa Mais Educação”, ampliando a jornada escolar dos alunos.

Nas entrevistas as gestoras nos deram um panorama geral desde a implantação do Programa, em 2010, até a data das entrevistas em 2014, relatando dados gerais do programa tais como: implantação gradativa, (no primeiro ano com apenas 04 escolas e posteriormente para todas as escolas do município de Presidente Prudente). Elencaram, também, os objetivos do Projeto de Escola de Tempo Integral, e as dificuldades que as escolas têm para sua implementação.

Na segunda etapa demos início ao exame de dois tipos de documentos: os referentes à legislação federal, estadual e municipal, pertinentes ao Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de conhecer as normas que regulamentam o projeto; os registros das pautas das reuniões de HTPCs realizados no período de 2013 a 2017, visando analisar o processo de formação realizado pela escola.

Na pesquisa documental Oliveira (2007, p. 70) recomenda um cuidado maior que o pesquisador deve ter em relação à análise dos documentos, pois estes não passaram por tratamento científico. E ressalta que as fontes primárias são dados originais, e que o pesquisador terá uma relação direta com esses dados ao analisá-los. Como aponta Gonçalves (2003):

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica

remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as *fontes secundárias*, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as *fontes primárias* (GONÇALVES, 2003, p. 32).

No caso desta investigação a pesquisa documental contribuiu não só para a compreensão da legislação federal e municipal que embasam o projeto, como também para que conhecêssemos o processo de formação em serviço dos professores desenvolvido na escola.

A terceira etapa consistiu na coleta de dados relativos à participação dos sujeitos envolvidos no projeto da Escola de Tempo Integral: diretora, orientadora pedagógica, professores e oficinairos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No total 11 profissionais da escola participaram da pesquisa: 2 gestores (diretora e orientadora pedagógica) em entrevistas individuais e 9 docentes (7 professores/oficineiros² e 2 professores) em entrevistas coletivas. Na entrevista coletiva houve também a participação dos gestores.

No momento da pesquisa, a escola contava com 14 docentes, dos quais 9 foram selecionados. O critério utilizado para a escolha dos entrevistados foi o do tempo de serviço na escola, particularmente a partir do momento em que o Projeto de E. T. I. foi implantado. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento no qual autorizavam a gravação das entrevistas, bem como a publicação, desde que assegurado o sigilo das suas identidades.

A coleta dos dados foi antecedida por algumas visitas à escola, com o objetivo de propor a pesquisa, conhecer os participantes e solicitar a colaboração deles. Após estabelecermos esse vínculo realizamos a fase de entrevista individual com a orientadora pedagógica (Apêndice 3) e a diretora da escola selecionada (Apêndice 4). As entrevistas coletivas (Apêndices 5 e 6) com professores/oficineiros, professores e gestores, foram realizadas na própria escola no espaço dos HTPCs, com duração de aproximadamente três horas cada uma. Em ambos os casos, optamos por entrevistas semiestruturadas, visando obter informações sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, a implantação, o desenvolvimento do trabalho durante esse período e suas concepções a respeito da finalidade do projeto e do trabalho realizado, bem como, da formação da equipe escolar para o desenvolvimento dele.

² Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e também trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

No início das entrevistas, tanto individuais, quanto as coletivas, notamos um certo receio dos participantes da pesquisa em responder, mesmo já tendo estabelecido um vínculo anterior com a escola. Aos poucos, esta barreira foi sendo superada na medida em que foram verificando o teor de conversa e não de cobrança das questões, deixando-os mais à vontade. A preocupação das intervenções era demonstrar solidariedade e identificação com as suas dificuldades e não julgamento. Houve também a preocupação com a participação de todos e incentivo para que todos falassem.

A escolha da entrevista como procedimento de coleta de dados se deve ao fato de ser “um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Além disto, segundo Silva, Barbosa e Kramer (2005), mesmo que o pesquisador esteja com o olhar atento, isto não é o suficiente, pois, faz-se necessário ouvir. “Isto porque qualquer conduta observada, sem a compreensão das ideias que a sustentam, não poderá ser compreendida inteiramente” (SILVA, BARBOSA E KRAMER, 2005, p. 49).

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas porque propiciam a espontaneidade entre o pesquisador e os entrevistados, podendo ser criado um clima mais descontraído, facilitando atingir os objetivos do caso em estudo. Neste sentido, “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34). Ou seja, permitem ao entrevistador uma flexibilidade à medida que as informações são fornecidas pelo entrevistado, podendo ser realizadas adaptações aos roteiros. A entrevista é uma técnica que proporciona uma interação social.

Para Lakatos e Marconi (2006) as entrevistas semiestruturadas coletivas são uma abordagem adequada aos grupos sociais que vivenciam fatos ou situações específicas. Proporcionam ao pesquisador uma interação para a coleta de dados.

As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia, o que possibilitou um registro mais preciso sobre o que foi dito.

Após o levantamento dos dados obtidos nas entrevistas realizamos uma análise de conteúdo por temas e a comparação entre as concepções dos principais teóricos que escreveram sobre a educação de tempo integral e a realidade da unidade

escolar observada. Da mesma forma categorizamos os temas identificados nos registros das reuniões de HTPCs.

Segundo Franco (2005) a análise de conteúdo tem como foco a mensagem da comunicação em todas as suas formas, gestual, verbal, figurativa, silenciosa ou documental, desde que expresse significados e sentidos que deverão ser analisados, levando em consideração as categorias textuais, tendo como escopo a crítica e a dinâmica da linguagem nos aspectos cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos, que dão sentido ao objeto de acordo com a visão teórica do pesquisador em relação ao objeto de estudo.

A mesma autora, afirma ainda, que através de inferências com base na análise de conteúdo, é possível obter informações que vão além de um conteúdo somente descritivo, visto que, as inferências representam mensagens sobre qualquer processo de comunicação, englobando todos os elementos desse processo.

A análise deu ênfase ao desenvolvimento da prática docente na unidade escolar, no currículo básico e nas oficinas curriculares, e suas implicações no que tange aos princípios do projeto Escola de Tempo Integral e sua função social e como os profissionais de educação envolvidos no projeto estão produzindo seu conhecimento nesse espaço e tempo.

5 OS ACHADOS DA PESQUISA

No presente capítulo faremos uma análise crítica sobre os achados da pesquisa que serão descritos conforme os aspectos analisados:

5.1 - O Programa Mais Educação: fundamentação legal, concepções, sua implantação a nível nacional;

5.1.1- O Programa Mais Educação na cidade de Presidente Prudente, bem como, os seus objetivos principais;

5.1.2 O Programa Novo Mais Educação

5.2 - Os relatos dos participantes nas entrevistas sobre a implementação do projeto e o processo de formação dos professores.

5.3 - Temas das pautas das reuniões dos HTPCS: a formação interna e externa dos professores

5.1 O Programa Mais Educação e a Escola de Tempo Integral: abordaremos a fundamentação legal, concepções, sua implantação a nível nacional, sob o olhar e suporte do MEC, e na cidade de Presidente Prudente bem como, os seus objetivos principais.



Figura 01: Logotipo do Programa Mais Educação
Fonte: Portal do Programa Cidadescola

a) - Marcos Legais e Implantação do Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação, foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007e pelo Decreto Presidencial Nº 7.083/2010, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – tendo como objetivo principal implementar a ampliação da jornada escolar em no mínimo 07 horas diárias e a organização curricular nas escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental, com a premissa da construção de uma ação envolvendo as políticas públicas sociais de educação. O Programa visa contribuir para diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira, através de ações das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com o documento do Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.04, o referido programa tem como referencial de Educação Integral:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, busca-se reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (MEC, Programa mais Educação: passo a passo, 2013, p.04).

Como observamos esta concepção de educação integral é perpassada pela ideia do ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos. Com ações pautadas no respeito às diversidades e especificidades do desenvolvimento desde a educação infantil.

Esta concepção de educação integral, se pauta na legislação brasileira nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal de 1988, Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei nº 9.349/1996, LDBEN, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007; Decreto nº 6.253/2007; Portaria 873/2010) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), (2007). Mais recentemente o II Plano Nacional de Educação (PNE- com vigência de 2014 a 2024), sancionado Pela Presidência da República em 25 de junho de 2014, Lei nº 13.005/14, que torna a modalidade da Educação Integral uma meta a ser atingida ao longo dos anos em todo país.

Segundo os estudiosos do tema, o conceito de educação integral permeia diversas passagens da história da educação, bem como, também das concepções da formação humana, destacando o desenvolvimento do processo educacional que traga o ser humano para o centro das atenções, e que o promova nas suas dimensões estéticas, cognitivas, física, social, cultural, ética e afetiva, ou seja, que valorize uma formação efetivamente integral do ser humano. Nesse sentido, afirma Paro (2009a, p.17):

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nós fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito.... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral. (PARO, 2009a, p.17).

Segundo o autor, podemos conceber que há educação integral quando o homem se apropria da cultura, produzida por ele ao longo da história, não só através do conhecimento e informações, mas também, em todos os demais aspectos sociais, políticos, estético, filosófico, científico, ético, legal etc.

O Programa Mais Educação é, portanto, uma política pública intersetorial, abrangendo as políticas públicas nas áreas da Educação e na Social. Foi implantado recentemente, e como tal é uma política pública que está ainda sendo construída no Brasil, o que representa um grande desafio a toda comunidade escolar e demais segmentos da sociedade, já que “ao mesmo tempo amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola” (MEC, Programa mais Educação: passo a passo, 2013, p.05).

Uma das concepções do Programa é que ele proporciona, através da ampliação do tempo, um estímulo ao diálogo, ultrapassando a lógica do turno e contraturno, tendo como pressuposto as atividades desenvolvidas no Programa, que vão garantir a todos os alunos da Educação Básica aprendizagem e desenvolvimento de forma prazerosa.

A prioridade do Programa Mais Educação, a nível nacional, no início da implantação foram escolas que possuíam baixo Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) e teve início nas escolas das capitais e regiões metropolitanas. Em 2010 abrangeu escolas em municípios com mais de 90.000 mil habitantes, nos territórios com índice maior de vulnerabilidade social e educacional. Em 2011 foram aproximadamente 15.000 mil escolas atendidas em municípios com mais de 18.800 mil habitantes. Em 2012 ao expandir o Programa, o Governo Federal usou como critério beneficiar as escolas do campo e urbanas, sendo que para as urbanas havia a necessidade de que seus alunos fossem no mínimo 50% (cinquenta pontos percentuais) beneficiários do Programa Bolsa Família, portanto, em 2012 mais de 15.000 novas escolas aderiram ao Programa. A previsão para o ano de 2014 era da adesão de 60.000 escolas em todo o país, atingindo em torno de 7 milhões de estudantes.

A partir de 2014 o processo de operacionalização para adesão passou a ser pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo), que consiste em uma plataforma on-line, que se faz a gestão de recursos financeiros de alguns programas do Ministério da Educação. Foram 58.652 escolas que aderiram ao programa Mais Educação em 2014, beneficiando 8.307.848 de alunos, de acordo com os planos de atendimento apresentados pelas escolas, números que se mantiveram em 2015, uma vez que não houve novas adesões (MEC, 2016).

O Governo Federal repassa recursos para o desenvolvimento das atividades, tais como: aquisição de kits de materiais, contratação de pequenos serviços, obtenção de materiais de consumo e permanentes e ressarcimento de monitores.

A jornada escolar é ampliada para no mínimo 07 horas diárias, através das atividades que a escola, em consonância com seu projeto educacional, faz opções por 04 (quatro) atividades elencadas que compõem cada um dos macrocampos que são sugeridos pelo programa e estão elencados no Anexo 02, p.201.

Apenas 04 atividades de escolha da escola são priorizadas pelo programa, embora a escola possa desenvolver outras atividades através de parcerias e outros financiamentos.

Obrigatoriamente uma destas atividades deve pertencer ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, nas escolas urbanas e rurais. A Resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), publicada pelo Governo Federal anualmente, detalha cada atividade em termos de ementa, de recursos didático-pedagógicos e financeiros.

Em sua estrutura o Programa tem apoios Metropolitanos ou Regionais, que são compostos por representantes das secretarias, gestores escolares, universidades e dos Comitês Locais que são formados por participantes do Programa Mais Educação da escola, e representantes da comunidade escolar e comunidade local. Pretende-se, com isso, implementar e fortalecer as articulações das ações e construção de planos coletivos. Atualmente, entende-se que o espaço da educação escolar precisa expandir-se além dos muros da escola, abrangendo o bairro que se localiza e a cidade, pois oferece múltiplas possibilidades educativas, promovendo um diálogo entre os conteúdos da base nacional curricular com temas que estruturam a vida em uma sociedade.

b) - Público-alvo atendido pelo Programa Mais Educação.

Tendo por objetivo diminuir as desigualdades educacionais através da jornada escolar, o Programa Mais Educação recomenda às escolas que adotem alguns critérios como indicadores para a definição do público-alvo a ser atendido:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.

Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.13).

c) – Profissionais responsáveis pelo Programa Mais Educação nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação

As Secretarias de Educação dos municípios e estados que participam do programa se articulam entre a comunidade escolar para escolherem as equipes de gestão, orientação pedagógica e acompanhamento das aplicações dos recursos financeiros. O Coordenador Municipal ou Estadual é o responsável por essas equipes.

Nas orientações da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), através da publicação Programa Mais Educação: passo a passo (2013, p. 14), da Série mais Educação, sugere-se que o Coordenador seja, de preferência, um profissional da Secretaria com vínculo empregatício efetivo, com experiência em projetos educacionais, sociais ou culturais, com disponibilidade de 40 horas semanais de jornada de trabalho, ou no mínimo de 20 horas, dependendo da extensão de cada rede, desde que atenda às suas necessidades. Em relação à formação continuada de professores o documento dispõe que o Coordenador Municipal ou Estadual deve “fomentar e articular parcerias, em especial, com as universidades, e ações intersetoriais; – elaborar e realizar ações de formação de professores e de educadores que desenvolvem atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade” e cabe à equipe de gestores do Programa “promover a formação de todos aqueles que atuam na escola como educadores e realizar encontros sistemáticos com as equipes locais das escolas para discussão e compartilhamento de experiências sobre a execução das atividades de Educação Integral”.

Ao Coordenador Municipal ou Estadual, compete:

- coordenar a implementação e execução do Programa na secretaria e nas unidades de ensino da rede;
- participar de Comitês Territoriais de Educação Integral, se houver, ou fomentar a criação do referido comitê;
- dialogar com a instância federal (SEB/MEC);
- fomentar e articular parcerias, em especial, com as universidades, e ações intersetoriais; – elaborar e realizar ações de formação de professores e de educadores que desenvolvem atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade;
- organizar e manter disponíveis os registros do Programa. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.14).

As competências da equipe de gestão do Programa Mais Educação são:

- planejar ações voltadas ao desenvolvimento do Programa de acordo com seus princípios e objetivos;
- Acompanhar e avaliar o processo geral de implementação nas escolas, propondo ajustes e reorientações quando necessárias;
- promover a formação de todos aqueles que atuam na escola como educadores;
- realizar encontros sistemáticos com as equipes locais das escolas para discussão e compartilhamento de experiências sobre a execução das atividades de Educação Integral;
- controlar a documentação exigida pelo FNDE/ MEC da Entidade Executora (EEx) – prefeituras ou Secretarias Estaduais de Educação - e das Unidades Executoras (UEX) das escolas que integram o Programa, incluindo as

referentes à prestação de contas. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.14).

As escolas podem se adequar a diferentes situações e possibilidades de atuação, fazendo adequações para melhorar o Programa.

d) – Corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação nas escolas

Um dos pressupostos do Programa mais Educação é que haja uma mobilização de todos da escola e comunidade local, compartilhando com a família e a sociedade a educação dos alunos. Nesse sentido, dispõe a publicação:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado). (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.15).

Essa política pública traz uma tentativa de superação do distanciamento entre escola e a comunidade, e a dicotomia entre currículo e ação complementar, dependendo, principalmente, das ações dos gestores e docentes das escolas públicas.

Foi instituído no Programa, baseado em uma experiência da cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, o Professor Comunitário, que junto com a comunidade escolar “coordena o processo de articulação com a comunidade seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar” (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.15).

O Professor Comunitário é designado pelas Secretarias de Educação Municipal ou Estadual, lotado de preferência em cargo efetivo, com carga horária de 40 horas semanais. Não há exigência formalizada em relação a quem pode vir a exercer a função, no entanto, há sugestões para que as Secretarias sigam quando for escolher o professor, como as características abaixo:

- Professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar;

- Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo;
- Aquele que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários;
- Que apoia novas ideias, transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente;
- Aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e Jovens;
- Aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade;
- Um professor assim tem um excelente perfil. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.15).

Nas unidades escolares que fazem parte do Programa Mais Educação, segundo as orientações do MEC, “O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias”. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.16).

Portanto, o diretor de escola deve promover a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, na previsão das ações e realizar a mediação dos conflitos. De acordo com as orientações do Programa “Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar”. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.16). Isso porque na concepção de Educação Integral apresentada no Programa mais Educação, a Educação Integral representa o próprio debate sobre o projeto educacional da escola, envolvendo todos seus aspectos, “da organização dos seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade”. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.16).

Cabe ao diretor de escola, também, garantir coletivamente as decisões sobre as ações, execução e desenvolvimento do Programa Mais Educação, bem como, assegurar a transparência das prestações de conta dos recursos recebidos do Programa, e ainda, promover a organização do Comitê Local.

Espera-se, com essas ações do diretor de escola, um envolvimento de toda a comunidade, principalmente dos alunos, em um ambiente favorável à aprendizagem.

De acordo com as orientações da SEB/DICEI o “Comitê Local tem por objetivo integrar diferentes atores do território em que a escola está situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local da Educação Integral”. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.17).

O Comitê Local será constituído pelos membros abaixo elencados, podendo a critério da escola, incluir outros participantes:

- Diretor/diretora da escola;
- Professor/professora comunitária;
- Profissional responsável pela Unidade Executora da escola;
- Professoras;
- A gentes culturais, monitores, estagiários;
- Funcionários da escola;
- Estudantes;
- Profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais;
- Representante do Comitê Metropolitano/ Territorial;
- Representantes dos pais e da comunidade onde está situada a escola. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.17).

O Comitê Local tem por atribuições:

- Mapear as oportunidades educativas dos territórios em termos de políticas públicas, atores sociais, equipamentos públicos e outros espaços para realização das atividades formativas;
- Formular, acompanhar e avaliar o Plano de Ação Local de Educação Integral considerando o Plano de Atendimento da Escola;
- Celebrar parcerias para potencializar as oportunidades educativas mapeadas;
- Levantar as demandas e indicar a formação dos profissionais para atuar no Programa Mais Educação em âmbito local;
- Enviar periodicamente informações sobre o andamento do Programa para o Comitê Metropolitano/Territorial;
- Solicitar ao Comitê Metropolitano/Territorial informações sobre o desempenho do Programa na região. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.17).

e) – Orientações do Programa Mais Educação

Segundo as orientações contidas na publicação Programa Mais Educação: passo a passo, MEC/SEB, 2013, as escolas públicas municipais e estaduais, necessariamente, não precisam aderir ao Programa Mais Educação do Governo Federal para fazer a Educação Integral. Podem contar com o apoio financeiro dos governos municipais e estaduais. Ou ainda, para os casos em que as Secretarias de Educação não têm recursos financeiros, orientam para que as escolas comecem a realizar ações organizando atividades educacionais complementares, através de debates sobre a Educação Integral em jornada ampliada, e adequem as atividades, selecionando as que estão sugeridas no Programa Mais Educação, em consonância com a realidade da escola. Tais atividades devem ser planejadas de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, formando turmas com alunos de diferentes

anos e classes, realizando-as no turno inverso aos que os alunos estudam. O Censo Escolar anual tem como critério para matrícula na Educação Integral, jornada de no mínimo 07 horas diárias e 05 dias da semana, para que comece a receber os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ampliados em 30% (trinta pontos percentuais) comparados às demais matrículas.

Um fator que dificulta a transformação da escola de tempo parcial em integral, é que em diálogos com as redes de ensino e Governo Federal, as redes de ensino alegam que não há espaço físico na escola para que todos os alunos possam ficar os dois períodos. No entanto, nas orientações da publicação Programa Mais Educação: passo a passo, MEC/SEB, 2013, eles advogam que o espaço físico não é determinante para que se possa ter a Educação integral na escola, nesse sentido:

O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.19).

As diretrizes do Programa Mais Educação orientam as escolas a primeiramente mapear os espaços da escola e os da comunidade, para verificar quais atividades podem ser desenvolvidas e como poderão ser executadas, ou seja buscarem espaços alternativos. No documento do MEC Programa Mais Educação: passo a passo (2013, p. 19) há orientação que as unidades escolares podem desocupar espaços que muitas vezes estão só guardando entulhos, e que podem ser aproveitados. O próprio pátio pode abrigar mesas para jogos de xadrez e tênis de mesa. Espaços na comunidade também podem ser aproveitados para realização de várias atividades, Centros Comunitários, Museu da Cidade, Praças, entre outros. E o mesmo documento afirma que é preciso redescobrir e ressignificar os espaços. Na questão se as atividades da Educação Integral dialogam com o que a escola faz, afirma que:

No contexto em que se preconiza a Educação Integral, o projeto político pedagógico deve ser construído considerando as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.22).

Nesse sentido, o documento norteador do Programa mais Educação preconiza que é necessário que os alunos tenham contato com diferentes tipos de linguagens,

dando valor às suas vivências e que é preciso modificar o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. As linguagens através das quais os alunos se expressam não pode ser ignorada, pois representam a maneira como veem o mundo em que estão inseridos. Devido às transformações de forma rápida que atualmente vêm ocorrendo a nível mundial, é preciso saber trabalhar com diferentes saberes nos diferentes campos disciplinares.

Portanto, concluem que as atividades dos alunos que participam da Educação Integral precisam ter relação com as atividades que a escola já desenvolve, em consonância com seu projeto político-pedagógico, e que é importante que se pense sempre no tempo escolar que está sendo ampliado. Dessa forma, a organização escolar abrange "... não só os conteúdos que estão sendo desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conteúdos formais e informais". (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.22).

Outra dimensão abordada na concepção do Programa Mais Educação, em relação à Educação Integral é o envolvimento com as famílias dos alunos. Nesse sentido:

Este processo todo implica alianças com os familiares e com os responsáveis pelos estudantes. Para que a educação seja "integral", a família – compreendida como uma comunidade formada por pessoas que são ou se consideram aparentadas, unidas por laços naturais, por afinidades ou por vontade expressa –, participa ativamente da vida escolar. Portanto a escola deve promover o diálogo com a família. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.27).

Para tanto orientam a refletir sobre essa questão com base em Paulo Freire (Freire,1991, p.16, Apud MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.27).

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, idéias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação

intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (Pedagogia do Oprimido, 1991, p.16. Apud MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.27).

Ressaltam, ainda, a importância do envolvimento da comunidade, para que os ambientes de aprendizagem possam ir além dos muros da escola, transformando-os “... em um movimento de construção de redes sociais educadoras e de cidades educadoras. A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção do conhecimento...”, (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, 2013, p.28), valorizando, através dessas possibilidades a diversidade cultural e saberes das famílias e comunidades.

5.1.1 – O Programa Mais Educação no município de Presidente Prudente-SP, bem como, os seus objetivos principais.

O município de Presidente Prudente, situado na 10ª Região Administrativa do Estado de São Paulo, aderiu ao Programa mais Educação do Governo Federal, em 2009, e sua implantação no município ocorreu em 2010. Seguindo as recomendações do MEC, no início do Programa somente quatro escolas foram transformadas em jornada de tempo integral, pois preenchiem os critérios, eram as que apresentavam os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais baixos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. As quatro escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano foram, E.M. Professora Carmen Pereira Delfim, na Vila Líder; E.M. Professora Juraci Menezes Peralta, no Jardim Humberto Salvador; E.M. Professora Odete Duarte da Costa, no Jardim Morada do Sol e E.M. Professora Vilma Alvarez Gonçalves, no Jardim Paraíso.

No entanto, a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, com o aval do Chefe do Executivo Municipal, começou a reestruturar a rede para ampliar o projeto a outras escolas.

No mesmo ano através do Decreto Municipal nº 21.142/2010 (ANEXO 01, p. 195), de 17 de agosto de 2010, foi criado o Programa de Educação Integrada intitulado Cidadescola, e foram mais 05 (cinco) escolas municipais transformadas em jornadas de tempo integral, E.M. Antonio Moreira Lima, no Conjunto Habitacional Ana Jacinta; E.M. Giseli Dalefi, no Jardim Universitário; E.M. Professor Ivo Garrido, no Parque

Residencial Mediterrâneo; E.M. Professora Maria do Socorro Brito de Almeida, na Cecap e E.M. Rosana Negrão Freitas dos Santos, no Bairro Maré Mansa. Dessa forma, o município passou a ter 09 escolas de tempo integral.

O Programa Cidadescola teve como base para sua implantação as legislações educacionais pertinentes, as situações de vulnerabilidade de inúmeras crianças que eram alunos na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, a promoção do aumento da jornada escolar visando através da convivência escolar oportunizar novas atividades formativas.

A escolha do nome do Programa “Cidadescola”, pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente surgiu em virtude do conceito de “Cidade Educadora”, termo esse que apareceu em 1990, com a “Carta das Cidades Educadoras”, que tinha como objetivo principal discutir parcerias para implantação de projetos e atividades que a cidade poderia estar desenvolvendo, visando a melhoria da qualidade de vida da população. Esse movimento foi oficializado em 1994 através da Associação Internacional das Cidades Educadoras (EVARISTO et al, 2008 apud AZEVEDO, 2012).

Para o projeto ser implantado houve uma articulação entre as Secretarias Municipais, Governo Federal e Estadual e outros segmentos da sociedade.



Figura 02: Logotipo do Programa de Educação Integrada Cidadescola de Presidente Prudente-SP

Fonte: Portal do Programa Cidadescola

Os alunos permaneceriam nas escolas 09 horas por dia, das quais 05 horas eram destinadas ao currículo básico escolar, e 04 horas às atividades desenvolvidas nas diferentes oficinas, tais como: inglês, dança, judô, meio ambiente, empreendedorismo, horta, entre outras.

A partir daí a Rede Municipal de Educação foi se adequando e gradativamente expandindo o projeto de transformar as escolas de tempo parcial em integral. Em 2012

já havia 15 (quinze) escolas com a jornada de tempo integral, estando prevista a transformação de mais 11 (onze) escolas.

O projeto continuou se expandindo, e em 2015, todas as escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano da Rede de Ensino de Presidente Prudente estavam com suas jornadas ampliadas, em tempo integral, totalizando 31 escolas, conforme quadro abaixo:

QUADRO 3 – Dados das E. T. I. Municipais de Presidente Prudente/SP

Quantidade	
Escolas de Tempo Integral	31 (100 %)
Total de alunos atendidos	3.520
Coordenador Pedagógico	1 (Lotado no cargo na S. M.E.)
Diretora do Programa	1 (Lotado no cargo na sede do Programa Cidadescola)
Diretores	31
Orientadores Pedagógicos	30 (01 Orientador Pedagógico para as 02 escolas dos Distritos de Eneida e de Floresta)
Professor Comunitário	30 (01 Professor Comunitário para as 02 escolas dos Distritos de Eneida e de Floresta)
Oficineiros	Aproximadamente 150

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP

Tabela 1 – Dados das E. T. I. Municipais de Presidente Prudente/SP

QUANTIDADE DE PROFESSORES DO CURRÍCULO BÁSICO					
Nº DE ORDEM	ESCOLA	EFETIVO	CONTRATADO	ESTADUAL	TOTAL
01	EM Alayde Tortorella de Faria Motta, Prof. ^a	08	04	--	12
02	EM Alberto Bernardes Sotello, Pioneiro	01	02	02	05
03	EM Antônio Moreira Lima	12	04	--	16
04	EM Antonio Zacharias, Rotariano	07	04	--	11
05	EM Carlos Alberto Arruda Campos	01	02	01	04
06	EM Carlos Castilho Cabral, Deputado	07	02	--	09
07	EM Carmen Pereira Delfim, Prof. ^a	09	03	--	12
08	EM Catarina Martins Artero, Prof. ^a	--	--	08	08
09	EM Ditão, Prof. ^o	06	--	--	06
10	EM Domingos Ferreira de Medeiros	07	01	--	08
11	EM Emilio Becker, Padre	04 *	06	--	09
12	EM Ettore Marangoni, Pioneiro	03	03	02	08
13	EM Francisca de Almeida Góes Brandão, Prof. ^a	04	01	04	09

14	EM Giseli Dalefi	13	06	--	19
15	EM Ivo Garrido, Prof. ^o	03	02	03	08
16	EM João Franco de Godoy, Doutor	04	07	01	12
17	EM João Sebastião Lisboa	02	02	05	09
18	EM José Carlos João, Professor	11	04	02	17
19	EM José Soares Marcondes, Coronel	08	08	07	23
20	EM Juraci Menezes Peralta, Prof.^a	10	04	--	14
21	EM Ludovica Ligabo Rodrigues	05	05	03	13
22	EM Luiz Alves Dos Santos, Pioneiro (vinculada à EM Carlos Braga, Doutor)	--	02	01	03
23	EM Maria do Socorro Brito de Almeida, Prof. ^a	09	05	--	14
24	EM Maria Isabel Barbosa Negrão	05	--	--	05
25	EM Ocyr Azevedo, Prof. ^o	04	05	--	09
26	EM Odette Duarte da Costa, Prof. ^a	02	06	--	08
27	EM Pedro Furquim, Doutor	09	05	--	14
28	EM Rosana Negrão Freitas dos Santos	08	01	--	09
29	EM Rosy Odetty Roriz Brandão, Professora	07	03	--	10
30	EM Rui Carlos Vieira Berbet	08	06	--	14
31	EM Vilma Alvarez Gonçalves, Prof. ^a	06	04	--	10
Total de Professores		182	107	39	328
Total Geral de Professores					328

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP

*Professor que está em 02 escolas.

Há 01 Coordenador Pedagógico do Programa lotado no Cargo na Secretaria Municipal de Educação. No caso, 01(uma) Diretora de Escola, efetiva, designada para exercer esse cargo de Coordenação.

Todas as escolas possuem Diretores. Todas as escolas possuem o Orientador Pedagógico (Coordenador Pedagógico), sendo que são 30 (trinta) Orientadores, devido ao fato de que 01 (um) orientador atende 02 (duas) unidades escolares que ficam localizadas nos Distritos de Eneida e Floresta do Sul. Há a mesma quantidade de professores comunitários. O projeto além dos professores do currículo básico,

conta com os “Oficineiros”, responsáveis pelas diversas Oficinas nas escolas, sendo que, nem todas as escolas possuem as mesmas Oficinas.

A Oficina de “Estudos e Leitura” é obrigatória em todas as escolas, e são realizadas por professores que tem a carga suplementar atribuída para desenvolvê-las, ou seja, professores que dão aulas no currículo básico de manhã e recebem aulas a mais para desenvolverem essas aulas no contraturno. As demais atividades das oficinas, como por exemplo, inglês, música, natação, são terceirizadas aos Oficineiros. Os alunos são atendidos com 03 refeições por dia. São realizados 11 fretamentos de veículos para o deslocamento de alunos para atividades de oficinas, totalizando aproximadamente 635 alunos por dia que são transportados, no caso em que a estrutura física das escolas não comporta todas as Oficinas os alunos são transportados para desenvolverem as atividades em outros espaços.

Segundo entrevista com a Articuladora do Programa Cidadescola, a forma de ingresso para os professores do currículo básico   através de Concurso Público e Contratação por Tempo Determinado. E para as Oficinas Curriculares contratam-se os Oficineiros através de empresa de prestação de serviços.

A capacitação para os professores é realizada nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, e no mínimo 01 (uma) vez por ano é proporcionada outra capacitação para todos os envolvidos no Programa.

Para a implantação do Projeto de Escola Integral, segundo ela, houve a participação da comunidade que foi consultada pelo Conselho de Escola. A Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, junto com o pessoal lotado nos cargos do Programa Cidadescola e gestores da escola a ser implantado o Programa, convocam a comunidade, explicam sobre o programa, e eles podem aceitar ou não.

Dependendo a unidade escolar não são todos os alunos que participam do Programa, alguns permanecem somente no período da manhã. Nesses casos é dada preferência como critério de escolha para participar do Programa para as crianças que são atendidas pelo Bolsa-Família do Governo Federal.

Os professores da Rede Municipal de Ensino recebem Carga Suplementar para trabalhar com 01 (uma) oficina. As demais oficinas são de responsabilidade dos profissionais terceirizados. Os professores que trabalham nessas escolas de tempo integral com o Programa Mais Educação são selecionados pela escola e comunidade, entre os professores da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, através de uma avaliação do perfil do professor.

As Oficinas são realizadas aproveitando espaços da própria escola ou fora dela, em outros locais, e para isso contam com a parceria de universidades, entidades religiosas, entidades comerciais, entidades governamentais e não governamentais, e vários outros segmentos da sociedade local.

5.1.2 O Novo Mais Educação.

Mais recentemente, através da portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Governo Federal instituiu a criação do Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de solucionar as questões do não cumprimento da meta estabelecida pelo IDEB, além de buscar responder ao fato da educação pública não ter atingido as metas 6 e 7 do PNE instituído pela lei nº 13.005, de junho de 2014, que tratam especificamente da amplitude da oferta da educação em tempo integral, e da promoção de melhora na qualidade do ensino nas escolas.

Portanto, achamos importante explorar de forma breve neste tópico os principais pressupostos que se alteram com este novo programa, em comparação com os parâmetros e diretrizes do Mais Educação como fora instituído previamente.

A primeira grande mudança que observamos é em relação ao objetivo do programa. Anteriormente a premissa do Governo Federal era pautada na ampliação da jornada para 35 horas semanais ou sete horas diárias, visando contribuir para a melhoria da qualidade de ensino a partir da oferta da educação em tempo integral. O Novo Mais Educação canaliza esta premissa ao dar foco na melhoria da aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, visando sanar os resultados negativos apresentados no IDEB, conforme já expusemos no início deste tópico. Em relação à carga horária, ocorreu uma redução significativa, indo ao mínimo de cinco horas até o modelo de quinze horas semanais.

Em segundo lugar, em relação ao modo de funcionamento podemos observar algumas mudanças, sendo a principal esta redução drástica em relação à carga horária, determinando que as escolas optem por um dos dois modelos de acordo com suas possibilidades no atendimento aos requisitos do programa. Dentro do modelo de cinco horas semanais, o documento orientador estabelece que estas escolas devem realizar duas atividades de acompanhamento, sendo uma de matemática e a outra de Língua Portuguesa, dividindo o tempo igualmente entre as duas. No caso das escolas que optarem pelo modelo de quinze horas semanais, elas devem contemplar as duas

disciplinas supracitadas, dedicando quatro horas semanais a cada uma individualmente, e destinando as horas restantes para a aplicação de atividades de livre escolha da escola, desde que inserida nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, conforme determina o documento orientador do programa.

A terceira mudança se dá no campo da adesão ao programa por parte das instituições interessadas. No antigo programa as próprias escolas eram encarregadas do preenchimento do plano de atendimento, por intermédio do PDDE Interativo, no qual já indicariam as atividades a serem desenvolvidas previamente. Com a mudança no programa, a adesão passa a compor duas etapas: a primeira é a adesão das Entidades Executoras (EEx) ao programa, que são as secretarias municipais, estaduais e distritais, e estas entidades indicarão as Unidades Executoras (UEX) que compõem; na segunda etapa deste processo, as unidades indicadas pelas entidades deverão elaborar o Plano de Atendimento da Escola no sistema PDDE Interativo, conforme já era previsto anteriormente.

Um quarto ponto que devemos ressaltar é em relação aos recursos destinados à aplicação do programa nas UEX. Antes os recursos podiam ser empregados em despesas diversas, tais como transporte e alimentação dos responsáveis pela aplicação das atividades, contratação de serviços, e ainda na aquisição de materiais de consumo. Estes pontos não mudam em relação ao Novo Mais Educação, sendo alterado apenas os valores, com uma redução de R\$10,00 por mês por turma de acompanhamento pedagógico (indo de R\$160,00 para R\$150,00) nas escolas urbanas e que aderirem a carga complementar de 15 horas e com o valor de R\$80,00 para as escolas que aderirem a carga complementar de 5 horas, bem como este mesmo valor para as atividades de livre escolha. Observamos também que o valor por escola rural passa a ser 50% a mais do direcionado para escolas urbanas, sob as mesmas condições e critérios.

Por fim, uma última mudança significativa verificada se dá em relação à quem fica a cargo de aplicar as atividades do programa. Anteriormente, os monitores das atividades extracurriculares eram voluntários, sendo preferencialmente estudantes universitários ou pessoas da comunidade com notório saber em determinadas atividades, não sendo recomendada a participação de professores da própria escola nestas atividades. Com o Novo Mais Educação, e as suas alterações no caráter das atividades de contraturno, o trabalho fica a cargo de três agentes: o articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador, todos em regime voluntário. O

primeiro se encarrega da organização, devendo ser obrigatoriamente professor ou coordenador pedagógico com carga horária de trabalho fixa de, no mínimo 20 horas semanais. Já o mediador trabalha junto aos professores da escola, fomentando as atividades de complementação curricular realizando o acompanhamento pedagógico, enquanto o facilitador é o agente que realiza as demais atividades, em caráter similar ao que já ocorria no antigo programa.

Tais mudanças podem ser melhor observadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – As mudanças no Programa Novo Mais Educação em relação ao Programa Mais Educação.

MAIS EDUCAÇÃO	NOVO MAIS EDUCAÇÃO
Carga horária de 35 horas semanais ou 7 horas diárias.	Carga horária de 5 ou 15 horas semanais.
Obrigatoriedade de contemplar ao menos uma atividade dentro das disciplinas do currículo, com a liberdade de mais três voltados a diversos campos do ensino.	Enfoque nas atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. Disciplinas diversas só entram na carga horária de 15 horas.
O plano de atendimento era realizado e preenchido pela própria escola através do PDDE Interativo.	Pouco muda neste aspecto, porém a adesão ao programa deve obrigatoriamente partir das secretarias, que indicarão as unidades escolares participantes usando pontuações do IDEB como critério.
Liberdade das instituições na aplicação dos recursos em despesas diversas vinculadas ao programa.	Redução da disponibilidade total dos recursos (R\$ 10,00 a menos) para cada classe de acompanhamento pedagógico. Acréscimo para escolas rurais.
Nas atividades de monitoria era desencorajada a participação de professores da própria escola, sendo composta por voluntários nas atividades extracurriculares, como estudantes universitários, ou membros da comunidade com notório saber em determinadas áreas.	Trabalhos pautados por três agentes: articulador, mediador e facilitador. O articulador deve ser obrigatoriamente membro do corpo docente ou gestor da unidade.
- Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; que congregam seus	Estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano; com alfabetização

colegas, incentivadores e líderes positivos (âncoras); em defasagem série/idade; das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. - Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas.	incompleta; repetentes; com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e em situação de risco nutricional.
---	---

Fonte: A própria autora

Em síntese, o Programa Mais Educação, criado em 2007, cujo objetivo principal era o de fomentar a Educação Integral, propiciando às escolas públicas participantes do programa, através de atividades aos alunos no contraturno escolar, passa a ser modificado a partir de 2017 para o Programa Novo Mais Educação.

Ao comparamos os dois programas percebemos algumas mudanças que ao nosso ver não colaboram para a Formação Integral do aluno, visto que o novo programa não engloba mais atividades que priorizem a identidade do sujeito, seus valores e os saberes do território, nos parecendo que o programa nestes novos moldes tem um caráter mais de reforço escolar, já que é obrigatório que a maior quantidade de horas de ampliação da jornada seja com as atividades voltadas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Outro ponto que dificulta atingir os objetivos de uma Educação Integral do aluno é a questão na redução da jornada escolar, que na versão antiga do Programa Mais Educação era de no mínimo 35 horas semanais, enquanto no Programa Novo Mais Educação foi reduzida para que a escola faça opção por duas cargas horárias: 05 ou 15 horas semanais. No antigo programa, com 35 horas semanais e sem obrigatoriedade de uma carga horária maior somente para duas disciplinas, era

possível desenvolver mais atividades que poderiam possibilitar uma formação integral do aluno.

O MEC, devido ao fato de as escolas participantes do Programa Mais Educação não terem apresentado melhor desempenho em Língua Portuguesa e redução do índice em Matemática nas edições da Prova Brasil, aplicada nos últimos anos, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino fundamental, resolveu que seria importante voltar o foco na aprendizagem destas duas disciplinas, vemos isso até mesmo na questão dos requisitos para selecionar os alunos para participarem do programa. Em nosso ponto de vista, este afunilamento demonstra que o Governo Federal está mais preocupado com a questão educacional quantitativamente, do que com uma aprendizagem de qualidade.

O programa anterior oferecia nove macrocampos com atividades em diversas áreas, e de livre escolha das escolas. Além de ser obrigatório o acompanhamento pedagógico nas disciplinas de Língua Portuguesa, oferecia propostas que poderiam modificar o ambiente escolar através de projetos, ações e práticas curriculares, que se bem desenvolvidas haveria a possibilidade de oferecer aos alunos um pouco mais de diferentes saberes. A nova versão do programa limita o acesso a novos temas pela comunidade escolar, ficando mais restrito a áreas mais tradicionais do conhecimento.

Outro fator que o Programa Novo Mais Educação difere da versão anterior, é em relação à adesão dos alunos, que no Programa Mais Educação, embora não fosse obrigatório para todos os alunos da escola, caso o responsável pelo aluno quisesse aderir, teria o aluno participando do programa. Com as mudanças implantadas no programa a preferência é para os alunos que tenham mais dificuldades de aprendizagem, o que reforça seu aspecto de reforço escolar em detrimento dos princípios que fundamentam a Educação Integral. Portanto, há uma concepção de Educação Integral divergente entre eles.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelas escolas para desenvolverem o Programa Mais Educação, percebemos ao pesquisarmos os documentos relativos ao programa, que ele poderia dar condições de ampliar as oportunidades de aprendizagens aos alunos, visto que continha diretrizes que considerava outros espaços de aprendizagens e não só a escola, e que pode se aprender utilizando diferentes linguagens, ampliava tempo e espaço, o que não está contemplado no Programa Novo Mais Educação. Neste caso, as atividades integradoras e mais

amplas estão sendo reduzidas ao reforço do conteúdo de duas disciplinas do período regular, no contraturno.

Portanto, nesta mudança do programa observamos pelo documento que o instituiu que não há mais a preocupação com os direitos humanos, e os valores da educação integral, assim como com a formação de professores para atuarem no programa.

5.2 Os relatos dos participantes nas entrevistas sobre a implementação do projeto e o processo de formação dos professores.

Os resultados das entrevistas realizadas com os participantes provenientes da pesquisa qualitativa estão apresentados a seguir sob a forma de quadros que foram descritos e analisados. Os quadros estão organizados a partir da leitura das transcrições dos registros gravados e com a categorização das respostas, segundo os critérios da análise de conteúdo, em relação à implementação do projeto e à formação dos professores.

a) Sobre a implementação do projeto

Quadro 05: Origens do projeto - Categorias das respostas às questões das entrevistas

I - ORIGENS	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
1 A escola foi contemplada para desenvolver o Projeto Mais Educação, em parceria com o Governo Federal, através do Programa Cidadescola, que é municipal, porque já fazia um tempo que estava apresentando índices baixos no IDEB.	1- Diretora (Entrevista Individual).	- A escola foi convidada a participar e aceitou o convite após consulta do Conselho
2- Foram 04 escolas no início, e uma delas esta escola, que foram convidadas para desenvolver o projeto, não era obrigatório, e sim opcional.	2-Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual).	- Foram 04 escolas no início convidadas para desenvolver o projeto, não era obrigatório, e sim opcional. E uma delas foi esta escola.
3- O Conselho de Escola foi consultado e aprovou.	3- Grupo* (Entrevista Coletiva).	- A escola foi convidada a participar e aceitou o convite após consulta do Conselho.

Nota:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores e Oficineiros.

Em relação às origens do Projeto de E. T. I. os dados nos mostram que houve um consenso nas respostas entre todos os sujeitos entrevistados. O projeto iniciou com um convite da S. M. E. de Presidente Prudente, que foi aceito após o conselho da Escola ser consultado. O convite se deu pelo fato de ser uma das 04 escolas que apresentavam o IDEB abaixo da média, como relata a diretora da unidade escolar “... *quando surgiu o tempo integral era baseado no IDEB. Então as escolas naquela época – que foi em 2010 – as quatro escolas que estavam abaixo do IBEB, foram contempladas com o Mais Educação. E aí, junto com isso, o prefeito lançou o Cidade Escola, acrescentou outras escolas. Mas, uma das quatro contempladas era a nossa escola*”.

Na opinião dos gestores e dos professores/oficineiros, o projeto foi implantado após consulta democrática, sendo facultativo para a escola aderir ao Projeto de E. T. I.

Quadro 06: Implantação do projeto - Categorias das respostas às questões das entrevistas

II - IMPLANTAÇÃO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
- Já estava na escola antes do Projeto ser implantado. - O objetivo do Programa Mais Educação é melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças que estavam com a média baixa no índice nacional. E o IDEB da escola estava abaixo do nacional e municipal. - Houve dificuldades na implantação porque o Projeto Mais Educação está ligado à questão da intersetorialidade, que é o envolvimento de toda comunidade local e no primeiro ano não havia nada no bairro, somente a escola.	1- Diretora (Entrevista Individual)	- Critério para implantação> escolas com IDEB baixo. - Houve resistências de alguns professores. - Dificuldades na implantação do projeto devido ao fato do projeto exigir uma integração com a comunidade local, e não havia nada no bairro além da escola.
- O projeto foi apresentado a todos os membros da escola e houve discussões sobre o mesmo. - Havia alguns professores resistentes em aceitar o Projeto, que não estão mais na escola atualmente. - A Secretária Municipal de Educação fez uma reunião com a comunidade local e assumiu o compromisso de atender a todas as crianças que os pais se interessassem com o Projeto. Portanto, o Projeto começou atendendo a 220 alunos, divididas em 08 turmas.	3 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Consulta aos professores e à comunidade. - Início do projeto com 220 alunos, em 8 turmas. - O projeto foi discutido na escola no início.

Nota:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/ Oficineiros.

A implantação dos projetos Mais Educação do Governo Federal e o Cidadescola do município na unidade estudada teve como critério o resultado do IDEB, no caso, abaixo da média nacional. A diretora afirmou que já estava no cargo antes da implantação *“Estou na Direção desde que inaugurou a escola”*. A gestão e os professores oficinairos relataram que antes da implantação do projeto, ele foi apresentado a toda a comunidade escolar e local, havendo uma consulta para saber se aceitavam ou não a implantação. Após a apresentação e consulta a toda comunidade sobre o projeto, gestores, professores do ensino regular e professores/oficineiros disseram que se iniciou uma discussão na escola sobre o funcionamento dele. Segundo eles houve alguns professores que discordaram da implantação, mas estes professores não estão mais trabalhando na escola.

A maioria concordou com a vinda do projeto, pois acreditavam que traria benefícios para a aprendizagem dos alunos, como assegura a professora oficinaira B *“Quando a diretora apresentou a proposta, o grupo, assim, eu acho que foi até receptivo. Porque como a gente estava com o IDEB baixo, a gente estava buscando meios de melhorar a aprendizagem das crianças. Então, o grupo achou que com o projeto estaria melhorando a aprendizagem das crianças, né”*.

Outro dado importante sobre a implantação se refere a um dos princípios básicos do Programa mais Educação: o envolvimento da comunidade local, inclusive no uso de equipamentos do bairro para desenvolvimento de atividades com os alunos, no caso, o aproveitamento de espaços do entorno da escola para transformá-los em espaços de aprendizagem, processo denominado de intersetorialidade. No entanto, como colocou a diretora, não havia nada no bairro ainda em termos de estrutura física disponível. *“Então, o primeiro ano... porque o projeto, na verdade o Mais Educação, ele vem com a questão da intersetorialidade. Então, quer dizer, é você envolver o que você tem no bairro, na cidade, né? E nós tivemos um grande problema no primeiro ano, nós não tínhamos nada nesse bairro. A gente só tinha essa escola e mais nada. Em 2010 as missas da Igreja Católica eram aqui na escola nos horários que não havia aula, não tinha mais nenhum outro espaço. E aí nós tivemos um problema para montar. Nós não tínhamos espaço físico dentro da escola, nem espaços externos. E aí até que nós conseguimos ir para o Maracanã, um outro bairro, nós usamos salas de catequese do Maracanã, salas da catequese...”*. Podemos perceber pela fala da Diretora que no primeiro ano vários problemas ocorreram, principalmente no que diz respeito à estrutura física.

De acordo com a gestão e professores/oficineiros o projeto teve início em 08 turmas com 220 alunos no total.

Quadro 07: Dificuldades na Implantação – Categorias das respostas às questões das entrevistas

A) DIFICULDADES E PROBLEMAS	A) DIFICULDADES E PROBLEMAS	A) DIFICULDADES E PROBLEMAS
- O primeiro ano foi muito tumultuado. A escola não tinha estrutura física para o desenvolvimento do Projeto, preocupações com recursos financeiros, funcionários de apoio assustados porque aumentariam muitos alunos e serviços. Não havia inspetores de alunos, o pessoal da gestão fazia essa parte também, em estagiários. - As crianças eram transportadas para outros espaços para o desenvolvimento de atividades. - Foram 03 a 04 meses difíceis. (Diretora)	3 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Primeiro ano tumultuado: infraestrutura inadequada, falta de recursos financeiros e humanos. - O transporte de crianças para outros espaços era difícil. - Muitas dificuldades nos primeiros meses.
- O primeiro ano foi muito difícil, várias questões para enfrentar.	4-Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Muitas dificuldades no primeiro ano.

Notas:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros.

** Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

Ainda sobre a implantação do projeto, houve um consenso entre a gestão e os professores/oficineiros quanto às dificuldades e enfrentamento de problemas. Segundo eles os mais difíceis foram a escassez de recursos financeiros, a falta de funcionários e o transporte dos alunos para outros espaços físicos distantes da unidade escolar. A professora oficinaira B relata que *“No começo, assim, a maioria das aulas não era aqui no prédio, porque não tinha o novo, a gente saía para fora. Então, assim, as aulas, eram mais ou menos de menos de uma hora, porque até a gente chegar no Sítio São Pedro, chegar aqui na Igreja de Santa Terezinha, demorava. A gente tinha muito deslocamento com as crianças, até construírem os apêndices; hoje a gente fica tudo aqui na escola”*.

Percebemos, também, as dificuldades enfrentadas no início através da colocação da diretora: *“os funcionários também na época ficaram assustados, porque é aquela coisa: é mais criança no período. Eu vou dar conta, eu preciso de mais cozinheiro, eu preciso de mais serviços gerais, não, então vai ter que aumentar serviço para o funcionário, vai ter que aumentar a cozinheira. Então esse “pega” aí, como diz*

assim, no início, foi assim, até a gente ir se organizando. E tendo que ir passando a confiabilidade, provando que isso dava certo, e o primeiro ano foi muito tumultuado. Porque a gente não tinha ninguém para olhar as crianças nos intervalos, nos descansos, não tinha estagiária. Então, quem que ficava cuidando? Foi eu e a vice-diretora que cuidávamos das crianças do meio-dia aqui. Lembra a loucura que era? Então nos almoços a gente ficava descabelada, porque não tinha estagiário ainda, não tinha estrutura para poder aguentar essas oito turmas...”

Podemos observar que no primeiro ano o projeto foi se estruturando com muitos problemas. De fato, o projeto começou sem as adaptações necessárias para o funcionamento. Ao longo dos meses a equipe escolar foi se organizando diante das dificuldades que iam surgindo, enquanto a SME, através da prefeitura ia adequando as instalações físicas necessárias para abrigar o projeto na própria escola, como afirmou a diretora em relação ao transporte das crianças: *“Todos os dias, com ônibus eram levados e trazidos. Aí, aqueles vários problemas: da indisciplina lá, e só eram dois locais. Então, foi um transtorno nesse primeiro ano, foi um transtorno, até que a gente conseguiu a reforma da escola...”* mas assegurou que, *“no início, foi todo mundo aprendendo junto”*. A professora oficina C também teceu comentários em relação à dificuldade com o transporte *“Foi, isso de viajar com as crianças – até por isso que se pediu até essa construção dos anexos. Porque viajar com as crianças não é fácil. Essa troca, ir para um local longe da escola, daqui, né. É bem complicado.”*

Quadro 08: Concepção DE E.T.I. - Categorias das respostas às questões das entrevistas

III - CONCEPÇÃO DE E.T.I.	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
- A Educação Integral é vista como um todo, um módulo completo, não somente deixar a criança em tempo integral, mas articular as oficinas com os conteúdos do currículo básico.	1 - Diretora (Entrevista Individual)	- A diretora tem uma concepção de Escola de Tempo Integral desde que as oficinas sejam articuladas com o currículo básico.
- Uma forma da criança se desenvolver de forma mais completa. Educação Integral precisa transformar o currículo em currículo integral.	2 - Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	- Segundo a orientadora pedagógica, a ETI é uma forma da criança se desenvolver de forma mais completa. A Educação Integral precisa transformar o

		currículo em currículo integral.
- Concepção de que educação integral é o mesmo de Educação Integral e ETI. Tendo a visão de ETI como complemento do currículo básico. - Uma professora oficinaira definiu que a característica de ser integral, é ter atividades diversificadas.	4 - Prof./Oficineiros**	- Todos têm a mesma concepção entre Educação Integral e ETI, como uma articulação entre conteúdos do currículo básico e oficinas.

Notas:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros.

** Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

Quando perguntamos sobre qual é a concepção de E. T. I. verificamos que a gestão e a maioria dos professores/oficineiros têm a mesma concepção, ou seja, para eles é a articulação entre o currículo básico que é desenvolvido com os alunos no período da manhã do ensino regular com as oficinas oferecidas no período da ampliação da jornada e que fazem parte do projeto de E. T. I.

Somente uma professora oficinaira D não fez esta mesma relação, tendo uma outra concepção quando mencionou que *“Eu acho assim, que a característica de ser integral, é ter atividades diversificadas. O aluno pode ter dança, música, ele pode ter teatro. Tem escolas que oferecem o Jovem Empreendedor. Eu consigo entender dessa maneira. Eu tenho um período regular em que tem uma cobrança maior pelos conteúdos, e à tarde eu posso ter esse aluno trabalhando outras habilidades, né? No que ele é bom”*. Esta visão de que no período regular há uma cobrança maior do aluno é compartilhada pelos demais participantes da pesquisa.

Quadro 09: Desenvolvimento do Projeto: Características e Planejamento- Categorias das respostas às questões das entrevistas.

IV- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
---------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------

A – Características do projeto de ETI 1 - Todos consideram que é a complementação que o período da tarde faz, através das oficinas, com o que é desenvolvido de manhã que identifica a escola como E. T. I. Que eles vão “casando” o trabalho do período regular com o trabalho do período da tarde.	A – Características do projeto de ETI 1 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	A – Características do projeto de ETI - Todos veem o projeto como complementação, período regular/oficinas.
2 - A diretora tem autonomia para convidar os professores para trabalhar no contraturno com oficinas.	2- Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Diretora tem autonomia em relação à escolha dos Oficineiros.
Planejamento 1 - Elaboram coletivamente um Plano de Ação para o ano letivo.	Planejamento 1 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	Planejamento - Há um Plano de ação anual elaborado coletivamente.
2 - O Plano diretor é avaliado todo ano e revisado a cada 03 anos e atualizado a cada 02 anos mediante as avaliações realizadas pela comunidade escolar e local.	2 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Há um Plano Diretor, revisado a cada 3 anos e atualizado de 2 em 2 anos, após as avaliações da comunidade escolar e local.

Notas:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros.

** Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

No que diz respeito ao desenvolvimento do projeto, tendo em vista suas características e planejamento, todos os participantes da pesquisa têm a concepção de que ele é um complemento do currículo básico do período da manhã, ou seja, nas oficinas que ocorrem no período da tarde osicineiros procuram reforçar conteúdo do currículo do turno regular. Isto ficou demonstrado na fala da professora/oficineira B “(...) eu acho assim, é uma escola de tempo integral, porque assim, está bem articulado o período. Assim, a gente tenta o máximo possível articular o período da manhã com o período da tarde, para que as oficinas do período da tarde possam estar desenvolvendo habilidade nas crianças, (...) Às vezes o que no período da manhã a gente faltou, a gente complementa no período da tarde”.

Isto fica evidente, também, na fala da professora/oficineira E “É assim, essas atividades que dá para dar mais tempo para o aluno fazer a coisa, fica mais para a parte do Projeto, entendeu? É planejado”. A professora D apresenta uma fala semelhante: “Eu tenho um período regular em que tem uma cobrança maior pelos conteúdos, e à tarde eu posso ter esse aluno trabalhando outras habilidades”. A professora/oficineira C complementou “Ah, a complementação, eu acho que há união

aí. A gente vai casando o trabalho da manhã, do período regular, com o período da tarde. Então um vai complementando o outro”.

Como podemos observar, todos os participantes da pesquisa consideram as oficinas como um enriquecimento do currículo básico. Pelas respostas das professoras, o conteúdo do currículo básico, desenvolvido no período da manhã pode ser explorado de forma diferente no contraturno através das Oficinas.

A Secretaria Municipal de Educação delega autonomia para a diretora da Escola escolher e convidar osicineiros que irão trabalhar no contraturno.

Na questão do planejamento, há um Plano Diretor (Projeto Político Pedagógico), que a cada 03 anos é revisado e atualizado de 02 em 02 anos de forma coletiva com a comunidade escolar e local. Há, ainda, o Plano de Ações Anual para cada ano letivo que, segundo todos os participantes é elaborado coletivamente. Segundo a professora E *“No início do ano a gente faz reuniões coletivas de planejamento, e dentro das reuniões a gente já faz esse trabalho junto com a diretora, e ela já organiza tudo isso aí. E junto com outras professoras a gente vai trabalhando o que precisou. Então, por exemplo, o ano passado o que faltou, o que precisa ser complementado esse ano; o que a gente vai fazer”.*

Quadro 10: Desenvolvimento do Projeto e o Currículo - Categorias das respostas às questões das entrevistas.

IV- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
Currículo	Currículo	Currículo
1A articulação entre o currículo básico da manhã e as oficinas ainda é um desafio.	1 - Diretora (Entrevista Individual)	- Gestão considera um desafio a articulação currículo básico e oficinas, professores discordam.
2 - Não há um currículo mínimo sistematizado na rede municipal de Presidente Prudente. A rede municipal está fazendo um estudo para elaboração de um currículo sistematizado para toda rede.	2 - Diretora (Entrevista Individual)	- Currículo polarizado: acadêmico x oficinas. - Não há um currículo mínimo na rede municipal.
3- Pensa que precisa existir a articulação entre o currículo básico da manhã e as oficinas.	3 - Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	Considera que há a necessidade da articulação do currículo básico com as oficinas.
4 - Problemas em relação à implantação do currículo: rotatividade de professores, criança com dificuldades de aprendizagem,	4 - Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	- Há problemas para implantação do currículo: rotatividade de professores,

e considera como principal causa a ausência das famílias na escola.		criança com dificuldades de aprendizagem, e considera como principal a ausência das famílias na escola.
5- Os dois períodos estão bem articulados em relação ao conteúdo do currículo básico e oficinas.	5- Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	Consideram que há uma boa articulação entre o período parcial e o projeto de E. T. I.
6 - Os professores do período da manhã (currículo básico) solicitam que nas oficinas de orientação de estudo sejam desenvolvidas atividades lúdicas com os alunos sobre o conteúdo que estão desenvolvendo.	6 - Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Desenvolvimento de atividades lúdicas nas oficinas.
7 - Desenvolvem nas oficinas outras atividades além das solicitadas pelos professores do período da manhã.	7 - Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	Nas Oficinas além do que é solicitado pelos professores do currículo básico, também fazem outros tipos de atividades com os alunos.

Notas:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros.

** Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

Quanto ao desenvolvimento do projeto em relação ao currículo percebemos que para a diretora um dos maiores desafios é a articulação entre o currículo básico desenvolvido no período da manhã e as oficinas do período da tarde, como ela afirma: *“Então, nosso currículo é um dilema, porque a gente não tem o currículo na rede, a gente está em estudo, e a gente tem feito um pouco sim, por nossa conta, um pouco”*. Ela relata também que solicitaram ajuda dos profissionais da Unesp de Presidente Prudente para elaboração do currículo sistematizado de Língua Portuguesa e Matemática.

A orientadora pedagógica concorda com as colocações da diretora e afirma que as principais dificuldades para articular os dois períodos são: *“Os problemas a gente pode dizer na questão mesmo, muitas vezes, da rotatividade do professor, isso é um complicador, né. Também a questão mesmo (...) da infraestrutura eu acho que a gente tem lutado, tem buscado. Não tem sido um complicador, assim, um ponto tão difícil de se enfrentar. Mas a questão mesmo... a gente esbarra em muitas questões mesmo da participação de famílias no cotidiano da escola, ainda é um problema; crianças com dificuldade de aprendizagem para a gente ainda é um problema, um grande desafio”*.

Os demais participantes da pesquisa discordaram destas colocações da diretora e da orientadora pedagógica, pois para eles os dois períodos estão bem

articulados em relação ao currículo básico e as oficinas. Observamos que, embora não haja um currículo sistematizado, eles não consideram que, aquilo que fazem na unidade escolar é currículo, independentemente de haver ou não articulação entre os dois períodos.

Quadro 11: Desenvolvimento do Projeto: Avaliação do Projeto de E. T. I. – Avaliação Institucional - Categorias das respostas às questões das entrevistas.

IV- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
1 - Fazem uma avaliação ao final do ano letivo, encaminham um questionário sobre o programa e a escola para os pais e os demais integrantes da comunidade escolar responderem.	1 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Avaliação com toda comunidade escolar, através de questionário. (Avaliações internas)
2 - Respondem aos questionários de avaliação, professores, funcionários, alunos e pais, e os gestores fazem uma tabulação dos dados e passam para os professores no início do próximo ano letivo, e realizam uma reflexão em cima dos resultados.	2- Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Tabulação dos dados, relacionados ao questionário citado acima. (Avaliações internas)
3 - As mudanças nas oficinas de acordo com o que foi avaliado podem ser por falta de recursos financeiros ou infraestrutura, ou ainda, quando uma ação não deu os resultados esperados, planejam de outra forma, e no caso das que deram certo dão continuidade no próximo ano.	3- Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Mudanças nas oficinas de acordo com a avaliação, tendo como objetivo melhorar a qualidade das oficinas, e buscando contribuir para erradicar a evasão. (Avaliações internas)
4 - O objetivo da avaliação do projeto é melhorar as oficinas.	4- Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Avaliam para que as oficinas tenham mais qualidade. (Avaliações internas)
5 - O programa contribui para o aprendizado das crianças, melhoram os índices das avaliações institucionais, e isso se deve se deve ao conjunto de ações realizadas na escola.	5- Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Eles consideram que o projeto melhorou a aprendizagem dos alunos, pois constataram pelas avaliações institucionais. (Avaliações externas)
6 - No decorrer da implantação o IDEB aumentou de 4.1 para 5.6. E considera que isso se deve a um conjunto de fatores: é o Cidadescola, é o método de alfabetização, é algum projeto de parceria com a Unesp na formação dos professores que eles têm feito, não só ao programa.	6 - Diretora (Entrevista Individual)	- Aumentou IDEB de 4.1 para 5.6, através da aplicação da Prova Brasil. (Avaliações externas)

Notas:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros.

** Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

Em relação às avaliações internas, o projeto é avaliado pela comunidade escolar (pais e alunos) no final do ano letivo através de um questionário. Após a tabulação das respostas avaliam o programa para planejarem as ações, como colocou a professora/oficineira B *“No final de todo ano letivo é feita a avaliação. É mandado para casa, para os pais responderem a respeito da escola, do programa, de tudo. Os alunos também fazem a avaliação do programa, os alunos, a professora comunitária vai na sala e faz a avaliação das oficinas, e os funcionários da escola fazem a avaliação. Aí a direção da escola, os gestores fazem a tabulação de todos os setores, de tudo; passam para a gente no início do ano. Em cima disso a gente faz as ações durante o ano”*.

A avaliação interna do projeto tem como objetivo melhorar a qualidade das oficinas e buscar contribuir para erradicar a evasão, segundo os professores/oficineiros.

Quanto às avaliações externas se baseiam nos resultados da Prova Brasil, instrumento de avaliação institucional, aplicado pelo Governo Federal. Os professores/oficineiros consideram que nas avaliações institucionais o IDEB da escola melhorou devido ao desenvolvimento do programa e o conjunto de ações que são realizadas na escola.

A diretora ressaltou que o IDEB aumentou de 4.1 para 5.6 na última avaliação da prova Brasil, e atribuiu isto a vários fatores: o Programa Cidadescola, os projetos de formação de professores que desenvolvem em parceria com profissionais da UNESP de Presidente Prudente, inclusive o método sociolinguístico para a alfabetização. Porém, não só ao fato de terem o programa. Como relatou “Eu acho que só o Cidade Escola não teria melhorado”.

Quadro 12: Desenvolvimento do Projeto: Avaliação do Projeto de E. T. I. – Avaliação do Projeto na visão dos participantes da pesquisa - Categorias das respostas às questões das entrevistas.

IV- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
1 - Não há atualmente evasão na escola, considera importante no programa porque contribui para que a criança não fique na rua.	1 - Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual e Coletiva)	- Considera que o projeto contribui para erradicar a evasão e socialmente pelo fato de a criança não ficar

		na rua. (Avaliação do Projeto)
2 - O projeto contribuiu para erradicar a evasão, a criança aprende mais conteúdo, e atualmente em relação à aprendizagem quando termina o 5º ano os alunos estão mais preparados.	2 - Diretora (Entrevista Individual e Coletiva)	- O projeto erradicou a evasão, proporciona aprendizado de mais conteúdo. (Avaliação do Projeto)
3 - O programa trouxe ganhos, principalmente para os alunos, mas não foi toda escola que soube aproveitar e otimizar recursos e ações	3 - Diretora (Entrevista Coletiva)	- Ganhos para os alunos: não foram todas as escolas que conseguiram otimizar recursos e ações. (Avaliação do Projeto)
4 - Todos querem que o programa Cidade escola continue.	4 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Todos querem a continuação do programa Cidadescola. (Avaliação do Projeto)
5 - Todos consideram que o programa é um ganho para todos, pais, professores e alunos, mas principalmente para os alunos.	5 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	Ganho: para pais, professores, e alunos, consideram mais para os alunos em relação à aprendizagem. (Avaliação do Projeto)
6 - Todos afirmaram que se tivessem autonomia para optar continuariam com o programa.	6 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	Se pudessem optar todos continuariam com o programa. (Avaliação do Projeto)
7 - Em relação a fazerem a matrícula dos filhos nesta escola, a diretora disse que uma filha já estudou lá e a outra ainda estuda. A orientadora pedagógica que seus três filhos estudaram naquela escola até o 5º ano. Algumas professoras responderam que não tem filhos, caso contrário, fariam, e outras que fariam caso elas não trabalhassem lá.	7 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Alguns têm filhos na escola. Outras não têm filhos, e algumas fariam matrículas caso não trabalhassem na escola. (Avaliação do Projeto)
8 - Em relação ao programa melhorar a qualidade da rede de educação municipal de Presidente Prudente, eles não têm conhecimento dos índices na maioria das escolas, mas ouvem muitas reclamações de outros professores que trabalham em diversas escolas que falta apoio da equipe de gestão, o que não acontece nessa escola, e que um dos maiores problemas é a indisciplina.	8- Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Não tem conhecimento se melhorou o programa na rede municipal de educação de Presidente Prudente, ouvem muitos professores reclamarem da indisciplina e falta de apoio da gestão das escolas. (Avaliação do Projeto)
9 - A diretora e os professores que trabalham com o currículo básico de manhã sentiram a diferença nos alunos em relação a ter melhorado a aprendizagem.	9- Diretora (Entrevista Individual e Coletiva) e Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Período regular os professores e a diretora sentiram que os alunos melhoraram a aprendizagem após implantação do projeto. (Avaliação do Projeto)

Notas:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros.

** Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I

Quando questionados sobre a avaliação do projeto de E.T.I. os gestores consideram que o projeto contribuiu para diminuir a evasão escolar. Percebemos pela fala da orientadora pedagógica que além dela considerar que o projeto colaborou para diminuir a evasão, acha importante, também, pela questão da relevância social, *“Eu acho que essa questão de evasão escolar a gente não tem essa questão no presente. São casos isolados de evasão que não são ligados ao programa. Hoje, o que eu consigo visualizar é assim: que a criança que está no programa, é aquela criança que estaria fora – ele frequentaria o parcial, mas depois, no período da tarde, ele estaria na rua, de repente. E ao invés dele estar na rua, ele está aqui aprendendo. Então eu acredito que nesse sentido o programa é muito importante”,* e complementou *“Então assim, quando mais tempo a criança fica na escola, ela deixa de ficar na rua, eu vejo assim. A gente sempre falava isso, né, as crianças aqui ficavam muito na rua, então ficando na escola, ela está deixando de ficar na rua e entrando em contato, às vezes, com drogas, né, com crianças mais velhas, aprendendo assim. Então eu acho assim, por exemplo, os pais dos menores, até eles reclamam que queria que tivesse para as crianças ficarem aqui mais tempo”*.

A diretora, por sua vez, também considera que o projeto proporcionou aos alunos o aprendizado de mais conteúdos, como ficou evidente na fala: *“Lógico que a gente tem todo o investimento no preparo desses momentos que eles ficam a mais, é para a aprendizagem; para eles estarem tendo conhecimento, habilidade, melhorando, senão, aí não adianta fazer. Não é somente cumprir um programa de governo, se a gente tem é para fazer bem feito. Para mim, desde que eu comecei aqui é para isso. Para que essas crianças desse bairro tenham maiores condições”*.

Todos os participantes da pesquisa consideraram que houve um ganho com a implantação do projeto, para pais, professores e principalmente para os alunos. Como disse a Professora/Oficineira C *“Os pais, no caso, (...) principalmente no nosso bairro, eles precisam trabalhar, e não tem como deixar essa criança sozinha. (...) então a criança tendo essa possibilidade de estar dentro da escola, eles ficam não totalmente despreocupados, mas mais tranquilos. A criança estando dentro da escola, ela está tendo aprendizagem, está tendo conhecimento, tendo um retorno aí para a vidinha delas. E para nós professores também, que a gente lucra com isso. A gente visa melhorias em conhecimento, em salário também”*. A diretora relatou que não foram

todas as escolas da rede no município que conseguiram otimizar recursos para desenvolver ações.

O Grupo todo quer a continuação do projeto, como a diretora expôs: *“Antes de ter o programa Cidade Escola, a gente tinha esse programa social que é o Cras, que atendia as nossas crianças no Cras. E quando nós arrebanhamos as crianças para nós, o Cras parou com esse atendimento nessa faixa etária, eles começaram a atender os adolescentes. E o que a gente ouvia muito das mães, era isso.... Assim, porque lá eles ficavam o tempo todo, então lógico que as mães queriam o tempo todo. Só que aí (...) eles começaram a ficar o tempo todo, mas com qualidade. Porque lá eles ficavam no campinho, eles ficavam jogando uma bola, eles ficavam... era diferente”* e que *“Agora eles ganharam um ganho educacional nas atividades. Isso eu ouvi muito das mães no início, que elas queriam trazer para cá, queriam que ficassem na escola”,* e justificou que na escola *“... eles estavam aprendendo. Aí tem o inglês; aí começo a ter a música, começou a ter várias oficinas... não que lá não tinha, mas assim, como também às vezes nos faltam recursos, faltam alguma coisa, então às vezes as crianças ficavam sem aula e só ficava o tempo, né. E aqui a gente conseguiu ter o tempo, mas com atividades direcionadas, (...) com atividades pedagógicas. Então esse que eu acho que é o ganho. Lógico que a gente tem todo o trabalho social, uma melhoria aí da criança não estar na rua, estar aqui dentro, mas a gente está investindo em um programa”*.

Esta fala da diretora teve o endosso de todos os professores.

Quando perguntamos sobre o Programa na Rede Municipal de Presidente Prudente os Professores/Oficineiros disseram que não têm conhecimento dos índices das demais escolas, e que ouvem muitas reclamações de professores que dão aulas em outras escolas que não têm apoio da gestão das escolas e há, também, muita indisciplina.

Em síntese para a diretora e os professores/oficineiros houve melhora na aprendizagem dos alunos que frequentam o contraturno e o período do turno regular.

Quadro 13 Desenvolvimento do Projeto: Dificuldades, desafios e fatores facilitadores - Categorias das respostas às questões das entrevistas.

IV- DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
--------------------------------	------------------------------	----------------------

a) Dificuldades com o desenvolvimento do Programa	a) Dificuldades com o desenvolvimento do Programa	a) Dificuldades com o desenvolvimento do Programa
1 - Uma professora não considera que tenha indisciplina, mas sim problemas normais do cotidiano escolar.	1 - Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Uma professora não considera que exista indisciplina, mas sim problemas normais do cotidiano escolar
2 - Uma professora discorda e diz que para ela há a indisciplina é um complicador.	2 - Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Porém outra professora discorda, compreendendo que a indisciplina é sim um problema.
3 - Uma professora diz que é a falta de material que às vezes acontece.	3 - Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Falta de material (não tem livro didático, por exemplo).
4 - Falta de recursos humanos e financeiros, e uma formação mais sólida para os Oficineiros.	4 - Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	- Há dificuldades por serem poucos os recursos humanos e financeiros. E falta uma formação mais eficiente para os oficineiros.
5 - São os profissionais para desenvolver as oficinas, rotatividade dos profissionais nas oficinas, oficineiros por falta de formação adequado não conseguem impor limites nos alunos.	5 - Diretora (Entrevista Individual)	- Falta profissionais com formação adequada para as oficinas, rotatividade oficineiros.
b) Desafios com o desenvolvimento do programa	b) Desafios com o desenvolvimento do programa	b) Desafios com o desenvolvimento do programa
1- Para a E. T. I. atingir os objetivos de uma Educação Integral é necessário muito planejamento e comprometimento. Não engloba só o aumento do tempo, envolve investimento, formação e muito estudo.	1 - Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	- Para desenvolver o projeto é necessário comprometimento e planejamento. Envolve investimento e formação.
2- Constitui um desafio articular as disciplinas do currículo básico com as oficinas realizadas à tarde.	2 - Diretora (Entrevista Individual)	- Desafio articular os dois períodos, currículo básico e oficinas.
c) Fatores facilitadores para o desenvolvimento do programa	c) Fatores facilitadores para o desenvolvimento do programa	c) Fatores facilitadores para o desenvolvimento do programa
1 - Compromisso dos profissionais, dedicação, comprometimento com o trabalho, a estrutura física que já melhorou muito, o fato de colocarem em prática o que está no papel.	1 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Comprometimento, dedicação dos profissionais. - Estrutura física que melhorou. - Levam para a prática o que planejaram.

Notas:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros.

** Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

O quadro anterior diz respeito a três assuntos, que embora sejam correlatos, já que tratam sobre o desenvolvimento do projeto, possuem distinções para o nosso exercício de descrição.

Primeiramente, quando questionados sobre as dificuldades com o desenvolvimento do projeto, uma professora apontou que um dos maiores problemas se dá em relação à indisciplina. Em contraponto, outra professora reconhece que a indisciplina existe, mas nada além do que acontece normalmente no ambiente escolar, em escolas de tempo regular.

Os professores e oficineiros ainda apontaram que, ocasionalmente, ocorre a falta de materiais didáticos e pedagógicos, inclusive com a inexistência de livros didáticos, não havendo também um método apostilado.

Na opinião da orientadora pedagógica, os maiores problemas que enfrentam dizem respeito à falta de recursos humanos e financeiros; aponta ainda a deficiência na formação destinada aos oficineiros, como podemos ver na fala a seguir “(...) *mais difíceis a gente esbarra muitas vezes nessas questões mesmo, atualmente a questão do financeiro, eu acho que tem sido um complicador. Questão de recursos financeiros. A questão mesmo dos recursos humanos, que é a falta, muitas vezes, do recurso humano*” E ainda completa, em relação aos oficineiros “*Também, entra na questão dos recursos, mas eu acho que assim: uma formação mais sólida para o oficineiro, também faz falta*”.

Na visão da diretora, a dificuldade mais acentuada se dá em relação aos oficineiros, tanto no que diz respeito à rotatividade destes profissionais, quanto à falta de formação adequada para o desenvolvimento das oficinas. Sobre este aspecto, a diretora diz: “*Tem, às vezes tem a formação promovida pela coordenadora do Cidadescola, que é pelo programa Cidade Escola, às vezes dispensa as crianças aqui e chama todo mundo lá no Cefor para dar a formação. Então tem. Não chega a ser mensal, então, assim, agora parece que está bimestralmente. Toda vez que tem conselho de classe*”.

Um segundo ponto abordado se refere aos desafios ao longo do desenvolvimento do projeto. A orientadora pedagógica considera que é preciso haver muito planejamento e comprometimento da equipe envolvida; também entende que não pode ser apenas uma ampliação da jornada, mas um desenvolvimento de ações que promovam a formação, acompanhadas de investimentos financeiros, para que se

possa desenvolver o projeto de ETI. A sua fala retrata a sua opinião: *“Então, é assim: para escola de tempo integral atingir os objetivos dessa educação de tempo integral, tem que haver muito planejamento, muito comprometimento. (...) A educação integral não é uma coisa simples. Igual o que eu digo assim: ‘Eu vou aumentar o tempo da criança na escola e pronto’. Não. Envolve muita coisa. Envolve investimento, envolve formação, envolve muito estudo também”*.

Na visão da diretora, um dos maiores desafios é articular as disciplinas do currículo básico com as atividades realizadas no contraturno pelosicineiros, como afirma: *“Por mais que a gente tenta envolver o currículo do básico com as oficinas, ainda é um desafio. Mas, a gente tenta. Então às vezes trabalhando com os professores que dão aula de manhã, colocando elas na oficina à tarde. Colocando na parte de orientação de leitura, isso porque ela pode puxar o mesmo conteúdo sem trabalhar dentro do período da manhã de uma forma geral diferente, mas dando continuidade a esse trabalho. Então eu acho que o desafio é esse. É você trabalhar coletivamente os conteúdos da manhã com as oficinas da tarde”*.

Por fim, quando questionamos os entrevistados em relação aos fatores facilitadores, o Grupo elencou o compromisso e a dedicação dos profissionais envolvidos; o comprometimento destes com o trabalho; melhorias na estrutura física; e o fato de que colocam em prática o que planejam.

Em síntese, após a descrição dos quadros, destacamos para análise alguns aspectos que são relevantes para nossa proposta de trabalho.

a) Origem e Opção pelo projeto

Destacamos que em relação às origens do projeto, podemos observar que a escola integrou o programa mediante convite da SME de Presidente Prudente, juntamente com outras três escolas. É importante ressaltar o caráter democrático da decisão em integrar o projeto, tendo em vista que foi aprovado pelo Conselho de Escola.

Na implantação do projeto, ficou muito claro que o principal critério para o convite realizado, se relaciona com o resultado insatisfatório da escola no IDEB de 2009. Não temos como afirmar com dados, sejam quantitativos ou qualitativos, os motivos deste baixo índice de rendimento no período que precede a implantação do projeto. Porém, as entrevistas nos revelaram aspectos sobre a infraestrutura do bairro

no qual a escola está localizada. Um bairro da periferia de Presidente Prudente, exclusivamente composto por residências e pequenos comércios, tendo como único equipamento de uso comunitário a sua escola, onde inclusive eram realizados cultos religiosos, já que nem locais apropriados para tal prática existiam no bairro, expondo a carência da comunidade local.

Ainda sobre a implantação, o projeto foi iniciado em caráter parcial, abrangendo 220 alunos, divididos em 8 turmas, conforme já exposto. Ressaltamos que este regime parcial perdura até hoje, quase 10 anos após a implantação. O fato de o período integral não ser obrigatório para todos os alunos é um dado relevante, pois compromete os princípios da concepção de Educação Integral, como podemos notar na colocação de Giolo (2012):

A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor (GIOLO, 2012, p. 98).

Nesse sentido, Paro (2009), também faz críticas ao fato da escola ser de tempo parcial,

[...] A escola que está aí se propõe apenas a passar conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral (PARO, 2009, p. 20)

Concordamos, com os autores quando afirmam que a escola de tempo parcial dificulta o ensino e aprendizagem de qualidade para o aluno. O fato desta escola não ser integral para todos reforça o dualismo que sempre esteve presente no sistema educacional brasileiro e que se expressa no regime de turno e contraturno nos dias atuais.

A escola democrática tem necessariamente como máxima a igualdade de oportunidade para todos. Cavaliere (2007), aponta que o tempo integral na escola pode colaborar para a implementação da educação integral, mas para isso é necessária uma escola democrática, onde a criança possa ter mais experiências significativas e emancipadoras, com o tempo ampliado com atividades qualitativas,

sendo que muitas das dimensões do desenvolvimento dos alunos sejam trabalhadas adequadamente. E nesse sentido Coelho (2002) afirma,

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

Uma escola que amplia as suas atividades, mas as limita a um certo público fere esse princípio. Desde o início o Programa Mais Educação trabalhou com a suposição de que a ampliação não era para todos. Nos documentos do Governo Federal encontramos na própria legislação que rege o Programas Mais Educação e o Novo mais Educação os critérios de seleção dos alunos, ou os requisitos necessários para participarem do período integral, como por exemplo o texto abaixo sobre o Programa Mais Educação do Governo Federal:

[...] – estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
 – estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
 – estudantes em defasagem série/idade;
 – estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
 – estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
 – estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.
 Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.13).

E vale ressaltar que com as mudanças realizadas no Programa Novo Mais Educação em 2017, para começar a vigorar em 2018, ainda ficou mais evidente essa suposição de que o programa não é para todos os alunos.

Identificamos nas entrevistas que houve diversas dificuldades no período inicial de implementação do projeto relativos a problemas de infraestrutura inadequada, escassez de recursos financeiros, logística de transporte dos alunos, além da resistência enfrentada internamente por alguns dos membros do corpo docente.

Essas dificuldades, em nossa análise, se devem ao fato da não existência de um planejamento prévio, fazendo com que os agentes envolvidos – tanto a escola, quanto a SME – fossem se adequando ao projeto conforme seu andamento, gerando tais dificuldades. Na realidade houve uma improvisação para implantar o projeto, o que ao nosso ver prejudicou seu desenvolvimento, como aponta Giolo (2012):

Não se pedirá à indústria e ao comércio que desempenhem primorosamente suas atividades sem que disponham de instalações adequadas; não se pedirá aos administradores públicos que façam um trabalho eficaz e eficiente sem reconhecer-lhes o direito de utilizarem o dinheiro público para aparelharem-se materialmente; não se pedirá aos atletas que tragam medalhas olímpicas sem dar-lhes os espaços propícios para o treinamento requerido. Poderá ser pedido à escola que faça educação de qualidade sem as mínimas condições materiais? (GIOLO, 2012, p. 101)

Dessa forma, a escola, apesar da boa vontade dos gestores e docentes em improvisar estrutura física, recursos humanos, transportes dos alunos para outros locais, suprir a falta de recursos, iniciou o projeto de Escola Integral enfrentando muitos transtornos.

b) Concepções sobre o projeto

No que se refere à concepção de ETI, revelada pelos participantes da pesquisa, observamos que as concepções dos entrevistados são similares, pensando a ETI como uma escola que oferece o currículo básico e atividades realizadas no contraturno (oficinas). Acreditamos que esta concepção é empobrecedora, diante de todas as possibilidades que uma escola em tempo integral poderia apresentar para o desenvolvimento dos alunos. Revela uma compreensão insuficiente, visto que a ampliação do tempo de permanência na escola não é o único aspecto a ser considerado quando pensamos na necessidade de modificar a qualidade dos espaços e do tempo de jornada dos alunos atendidos, visando incorporar os princípios que fundamentam a Educação Integral.

Na concepção de Gonçalves (2006a),

[...] a educação integral entendida enquanto formação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada (...) tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria. (GONÇALVES, 2006a p. 02).

E, ainda, na mesma perspectiva Coelho (1997) afirma:

[...] com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 1997, p. 04).

Em outras palavras, é insuficiente a ampliação da jornada escolar dos alunos, se este tempo não for usado para atividades que lhes proporcionem aprendizagens significativas e que os habilite para uma interação social mais produtiva e crítica. Somente ampliar o tempo e espaço com atividades pedagógicas e não oferecer condições para que os mesmos se constituam cidadãos em todas as suas dimensões cognitiva, sócio afetivas, morais, políticas, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não pode ser definido como educação integral. É preciso considerar os alunos como sujeitos de direitos, reconhecendo suas diferenças, sua cultura própria, o meio social em que ele está inserido, fazendo uma ligação disto com os conhecimentos pedagógicos. Para tanto, há necessidade de um trabalho visando à totalidade do sujeito. Para isto, requer-se um trabalho pedagógico visando não apenas o ensino dos conteúdos, mas o desenvolvimento integral do aluno como pessoa autônoma e capaz de reflexões críticas e valores democráticos.

Estas concepções nos reporta a Dewey (2011) que considera como função da escola promover a adaptação do aluno ao ambiente social em que ele vive. Nesse sentido, aponta que,

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia, ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. Nesse aspecto, as propostas educacionais mais atuais se diferenciam radicalmente dos processos pedagógicos que se iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências vivenciadas pelos alunos. (DEWEY, 2011, p. 75).

Afirma, ainda, que para isto se concretizar é necessário que as escolas reorganizem seus conteúdos curriculares, pois desta forma, através da experiência que alunos vivenciam atrelada aos conteúdos pedagógicos, poderia ocorrer a transformação na escola e consequentemente na sociedade.

Também, nesse sentido, aponta Imbernón (2004):

Vimos como se questionou o conhecimento nocional e imutável das ciências como substrato da educação e houve uma abertura para outras concepções em que a rápida obsolescência e a incerteza têm papel importante. Mas o mais importante é que amplos setores demandaram que a educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais..., todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. (IMBERNÓN, 2004, p. 11).

Para o autor é preciso uma mudança nos profissionais que atuam na educação, passando a considerar importante os aspectos em relação ao aluno e seu capital sociocultural.

O próprio documento do MEC (2013) referente ao Programa Mais Educação traz como concepção de Educação Integral,

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, busca-se reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (MEC, Programa mais Educação: passo a passo, 2013, p.04).

Podemos observar, como alerta Cavaliere (2009), que os planos educacionais brasileiros criados para promover e amparar a E.T.I. apresentam um caráter contraditório: de um lado estão pautados por demasiado, nos ideais autoritários e assistencialistas e de outro por concepções emancipatórias, embora haja diversas barreiras para aplicá-los.

Embora uma das características do Programa mais Educação seja justamente ultrapassar o desafio que se coloca na dicotomia turno e contraturno na ETI, isto só será possível se o programa for extensivo a todos e se gestores e docentes planejem ações conjuntas e integradas para superá-la. Conforme previsto nos documentos que orientam o Programa, ele “ao mesmo tempo amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola” (MEC, Programa mais Educação: passo a passo, 2013, p.05).

Segundo os teóricos que estudam a Educação Integral no Brasil, a ideia de atendimento ao aluno na sua totalidade já estava presente em Anísio Teixeira (1959) quando expôs que as escolas brasileiras precisavam de:

(...) seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação

física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA 1959, p.79)

Chagas, Silva e Souza (2012) apontam que em seus estudos sobre Anísio Teixeira, o seu ideal de educação:

Educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular. (CHAGAS, SILVA E SOUZA, 2012, p. 73)

Os autores chamam a atenção ao fato de que Anísio Teixeira sempre quis uma escola democrática, na qual os conhecimentos científicos dialogassem com a cultura popular. Dessa forma, pensamos que são necessárias algumas modificações no projeto, tanto de ordem estrutural e administrativa, quanto do ponto de vista pedagógico em que a equipe gestora e os docentes internalizarem as concepções de educação integral e que as mesmas se reflitam no planejamento e prática das atividades de ensino.

No caso da escola pesquisada vimos que o planejamento está associado a um Plano Diretor (Projeto Político Pedagógico), avaliado anualmente, revisado a cada três anos, além de um Plano de Ação anual elaborado coletivamente pela gestão e corpo docente. Acreditamos este ser um aspecto positivo, embora a leitura deste documento, não revele um planejamento relacionado à formação continuada de professores para o trabalho visando ao desenvolvimento e de um projeto integrado de educação.

No decorrer da pesquisa pudemos perceber que a equipe gestora e os docentes são comprometidos, apresentam preocupação com a aprendizagem dos alunos e planejam as ações para melhorar a qualidade da educação na escola. No entanto, o fato de não ter no Plano Diretor, seu principal documento norteador, a formação continuada de professores e gestores não está devidamente contemplada, no sentido colocado por Diniz et al. (2011),

[...] assim, ao se pensar o processo de formação do/a professor/a, é fundamental levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão, que servem de base para a prática docente. (DINIZ et al., 2011, p. 17).

Concordamos com as autoras quando se referem ao processo de formação dos docentes, levando-se em conta o contexto em que estão sendo construídos e empregados os saberes docentes. Por se tratar de uma ETI, a formação continuada dos docentes e equipe gestora precisa convergir para uma formação voltada para o trabalho docente realizado na escola, pelo desenvolvimento de seus saberes orientados por concepções de uma educação mais ampla e integradora.

Nessa mesma linha de pensamento Tardif (2002) destaca:

No que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 228).

Destarte, segundo o autor, os professores profissionais mobilizam seus saberes peculiares no dia a dia, por isso, o planejamento das ações da escola necessitam se concentrarem nos saberes relacionados aos princípios de uma educação integral.

Quanto ao currículo da ETI notamos uma divergência de ideias entre os entrevistados: a gestão analisa como grande desafio a articulação do currículo básico com as oficinas, enquanto o corpo docente considera que esta articulação está sendo realizada de forma satisfatória. Uma crítica realizada por todos os entrevistados é a não existência de um currículo mínimo na rede municipal de ensino. No entanto, em nossa análise, o fato de não haver um currículo sistematizado não quer dizer que as atividades empreendidas não o componham. Embora não seja o ideal como proposta de currículo adequado à ETI, todas as atividades realizadas constituem o currículo.

Nesse sentido, Paro (2009), afirma que a educação integral não pode ser somente uma extensão de jornada para o aluno, mas que “leve em conta a integralidade do ato de educar” (PARO, 2009, p. 19) cujo objetivo principal é formar sujeitos autônomos. E completa:

[...] levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. [...] É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral (PARO, 2009, p. 20)

Paro (2009), considera que a educação não pode ser apenas conteudista, mas voltada para o ato de educar. Há segundo o autor uma excessiva preocupação com o currículo mínimo, em detrimento de um currículo voltado aos interesse dos alunos.

Concordamos com o autor, visto que há muita dificuldade para a escola articular o currículo básico com as oficinas, pois os docentes planejam mais ações voltadas para o currículo básico e as atividades das oficinas como complemento deste currículo, ou seja, um reforço dos conteúdos trabalhados no período da manhã.

Nóvoa (1991) coloca que os docentes estão sofrendo intensa tensão, principalmente, em relação ao currículo, e dos programas educacionais desconectados da prática pedagógica. Embora eles tenham as mesmas concepções, na hora da prática há um distanciamento. Segundo o autor, um dos fatores que leva a isto é a questão da formação dos professores,

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1991 p. 10 -11,).

Os gestores, durante as entrevistas, colocaram a dificuldade de articulação entre currículo básico e oficinas, enquanto os docentes defenderam que há esta integração, o que nos remeteu à ideia novamente de turno e contraturno na concepção dos professores, quando se fala em currículo da ETI. Como coloca Moll (2012) essa é uma das principais barreiras no Brasil para desenvolver a noção de educação integral, conforme expõe,

(...) inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer “dois currículos”. O sentido da expansão da experiência formativa, associado ao diálogo com as linguagens infantis e juvenis e os temas contemporâneos relacionados às culturas digitais, pode colaborar com os processos de atualização dos modos de abordagem das áreas de conhecimento previstas como bases comuns para a educação nacional. (MOLL, 2012, p.141)

Portanto, mediante nossas observações, parece haver dois currículos e duas escolas distintas no mesmo espaço físico. Fica clara a divisão entre período regular e contraturno, como se existissem duas escolas funcionando em um mesmo prédio. No período da manhã a escola tradicional com seus conteúdos e à tarde o reforço desses

conteúdos na jornada ampliada. Por isso, concordamos com a autora quando afirma que é preciso superar esse paralelismo na discussão turno e contraturno.

Acreditamos ser esta uma visão que prejudica o potencial do desenvolvimento do projeto, e como a própria gestão considera, um grande desafio para o desenvolvimento dele.

Fanfini (2007) pontua que as “reformas da educação” são um obstáculo para articulação entre os conteúdos do currículo, atribuindo a isto a massificação, visto que os docentes precisam atender mais alunos, somado ao atendimento à diversidade dos alunos vindos dos setores excluídos.

c) Avaliação do projeto

Em relação à avaliação do projeto pelos professores e gestores observamos que esta se realiza em duas frentes: interna e externa. A interna se caracteriza por questionários realizados junto à comunidade escolar, que posteriormente são tabulados e traçadas novas ações levando em conta seus resultados. Externamente temos as avaliações institucionais (IDEB). Acreditamos que, frente às condições atuais, estes são instrumentos que podem, de fato, auxiliar o aperfeiçoamento do projeto. De fato, o IDEB se mostra insuficiente para apontar problemas em uma escala menor de análise, visto que ele apenas avalia habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática. Isso torna imprescindível uma avaliação interna

Quando questionados sobre a avaliação do projeto de ETI, observamos que a gestão ressalta uma melhora nos índices de evasão escolar e uma melhora na aprendizagem a partir da ampliação de conteúdos trabalhados com os alunos. Os professores seguem o mesmo pensamento, e coletivamente, acham que houve um ganho mais amplo, envolvendo não só alunos, como pais e professores. Pudemos observar que os participantes da pesquisa ressaltam quase exclusivamente os ganhos sociais, que são refletidos na comunidade local e destacam pouco os possíveis ganhos educacionais que o projeto pode proporcionar. Isso fica evidente porque quando questionados se o programa melhorou a qualidade da rede municipal, afirmam não ter conhecimento sobre esta questão, mostrando como o projeto não dialoga com outras unidades escolares.

Dewey (2011) considera que a escola por ser um objeto social demanda lutas e discussões nos campos teórico e prático. No entanto, a concepção de ETI, bem

como os seus princípios não podem ser restringidos apenas ao campo social. Até porque já tivemos outras experiências, de educação integral no Brasil, como as do governo Collor em 1991 pautadas no sentido de amenizar os efeitos negativos da pobreza nas cidades, devido ao êxodo rural da época e que foram bastante criticadas. Desde o início, como afirma Ferreira (2007) o projeto enfatizou a ampliação de jornada com objetivo social:

Atendimento social integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Esse centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (FERREIRA, 2007, p. 48-9)

No caso do programa atual das ETI e o seu desenvolvimento na escola estudada sobressai, na opinião dos entrevistados, o caráter social em relação ao educacional. Endossando as ideias de Cavaliere (2009) os planos educacionais que fomentem a Escola de Tempo Integral, acabam sempre recaindo nos ideais assistencialistas. Segundo a autora, a escola é parte da estrutura social, visa diminuir a desigualdade, mas a educação precisa ir além do caráter assistencialista incorporando os ideais de uma educação integral.

Em relação às dificuldades, desafios e fatores facilitadores do projeto, os entrevistados nos deram respostas que são comuns às escolas regulares, tais como a indisciplina, falta de material didático, recursos humanos e financeiros. Particularmente os gestores apontam a falta de formação adequada dosicineiros, somada à rotatividade deles como fatores dificultadores para o desenvolvimento do projeto.

Os desafios são vistos como a necessidade de um comprometimento dos envolvidos, somado a um planejamento específico para o projeto. Como já assinalado anteriormente, a equipe é muito esforçada e comprometida, no entanto, falta um planejamento de ações voltadas para uma ETI que tem no horizonte a educação integral.

Em que pesem as dificuldades e desafios apontados, os entrevistados também afirmaram com unanimidade que se tivessem autonomia para decidir sobre a extinção ou a continuidade do programa, optariam pela continuidade. Reconhecem o comprometimento dos envolvidos, as melhorias na estrutura física e no planejamento de atividades e sua colocação em prática, a contribuição social que o projeto traz para

a comunidade local e o IDEB da escola que obteve melhores índices no desenvolvimento do projeto, além das notas dos alunos terem melhorado nas avaliações internas.

5.2.1 A formação dos professores segundo os entrevistados

Quadro 14: Formação Interna - Categorias das respostas às questões das entrevistas.

V- FORMAÇÃO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
Formação interna	Formação interna	Formação interna
1 - Os professores do currículo básico planejam as ações e atividades nas HTPCs, enquanto para os Oficineiros isto é mais difícil de acontecer, é uma das questões mais difíceis.	1 - Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Há dificuldades na formação dos oficineiros, enquanto para os professores do currículo básico, eles têm as HTPCs para realizar o planejamento.
2 - Nas HTPCs discutem e reestruturam o Plano Diretor.	2 – Grupo* (Entrevista Coletiva)	- O Plano Diretor é reestruturado nas HTPCs.
3 - No ano de 2016 contam com os seguintes oficineiros com formação inicial: orientação de leitura, música, reforço escolar, inglês e educação física.	3 – Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Ano de 2016, ofineiros com formação inicial: orientação de leitura, música, reforço escolar, inglês e educação física.
4 - A formação dos professores está prevista no Plano Diretor.	4 – Diretora (Entrevista Individual)	- Previsão de formação dos professores consta no Plano Diretor.
5 - O professor consegue aprofundar mais sua prática com o programa.	5 – Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	- No decorrer do programa o professor vai aprofundando sua prática.
6 - As HTPCs dos professores do currículo básico são: 04 encontros semanais, divididos em 02 períodos com 02 horas cada um. 02 horas são para realização de estudos sobre diversos temas. E 02 horas para planejamento semanal de atividades.	6 – Orientadora Pedagógica (Entrevista individual) e Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- HTPCs, 04 horas semanais com os professores do currículo básico. (02 horas de estudo e 02 horas para planejar atividades).
7 - A HTPC dos Oficineiros é separada e 01 horas semanal, sendo que é difícil todos se reunirem no mesmo horário.	7 – Orientadora Pedagógica (Entrevista individual) e Prof./Oficineiros** (Entrevista Coletiva)	- Oficineiros 01 HTPC por semana, e não consegue participação de todos.

Nota:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros

** Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

No tocante à formação continuada de professores realizada internamente, os entrevistados relataram que os professores que trabalham com o currículo básico (no período matutino) fazem 4 horas semanais de HTPCs, sendo que duas destas horas são destinadas a estudos, e as duas restantes ao planejamento de atividades. Enquanto osicineiros realizam suas HTPCs separadamente, restritas a 1 hora semanal, dada a dificuldade apontada deles se reunirem com regularidade, como aponta a orientadora pedagógica: *“Todos não, né. Todos não, devido mesmo à questão da rotina. Então tem os professores... eles terminam a oficina às 16:00 – eu posso dizer dos professores da orientação de estudos de leitura, né, que é o que eu tenho acompanhado. Elas trabalham até às 16 h com criança e das 16h às 17h elas têm um momento de HTPC, um dia na semana”*.

O grupo reconhece a dificuldade na formação dos icineiros, tendo em vista as dificuldades expostas acima em relação à regularidade de participações nas HTPCs.

A diretora pontuou que a formação dos professores consta no Plano Diretor da escola, e o grupo acrescenta que este é reestruturado nas HTPCs, como podemos observar na fala da professora/oficineira B *“então em todo ano, nesse início de ano, há uma reflexão, e esse ano a gente vai estar fazendo de novo o Plano Diretor da escola, vai estar reconstruindo ele, principalmente a parte pedagógica dos teóricos, tudo. A gente vai estar sentando em HTPC e reestruturando”*. Observamos também um consenso dos entrevistados quanto ao que foi exposto pela professora.

Segundo os participantes da entrevista, somente os icineiros de orientação de leitura, música, reforço escolar, inglês e educação física possuem a formação inicial nas respectivas áreas. A diretora aponta que *“então, a gente tem a questão de orientação de leitura, são as duas que trabalham nas quatro turmas; a música esse ano, nós conseguimos professores formados de música, então a (...) prefeitura tem mandado, não são mais professores com verbas (...) do MEC, são professores efetivos, assim, formados em música. Tem professores formados em inglês, que também é uma empresa contratada, são professores de educação física, também formados”*.

Para a orientadora pedagógica, a formação dos professores se realiza de acordo com a sua prática, conforme vão se aprofundando nas atividades do programa.

Quadro 15: Formação Externa - Categorias das respostas às questões das entrevistas.

V- FORMAÇÃO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
Formação externa 1 - A Orientadora elabora a pauta das HTPCs, discute com a equipe gestora, procura inserir os estudos sobre temas sobre formação solicitados pelos professores, temas que vêm a orientação da SME, direciona os estudos de acordo com as necessidades.	Formação externa 1 – Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	Formação externa - Pauta das HTPCs elaborada pela Orientadora Pedagógica, que tenta inserir temas solicitados pelos professores, e pelos temas que a SME sugere.
2 - Osicineiros têm alguns cursos de formação no início do ano e época de planejamento. Para os professores... da rede municipal são poucos cursos. Alguns acabam acontecendo algumas formações em HTPCs, mas são poucos momentos. Algum curso de formação pela SME, através do Cidaescola.	2- Orientadora Pedagógica (Entrevista individual) e Prof./Oficineiros* (Entrevista Coletiva)	- Cursos de formação: oficineiros têm alguns no início do ano e no planejamento; Os professores do período regular têm algumas formações na hora de estudo das HTPCs, poucos cursos oferecidos pela SME e Cidadescola.
3 - Em relação ao currículo fazem parceria com 02 professoras da Unesp, alfabetização e matemática, pois no Plano Diretor da escola não há um currículo sistematizado, não há no Plano Diretor um item especificando o que é o programa Cidadescola, nem como deve ser desenvolvido esse trabalho dentro das concepções de Educação Integral.	3 – Diretora (Entrevista Individual) e Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	- Em relação ao currículo, parceria UNESP/FCT.

Nota:

* Professores que dão aula no período da manhã com o currículo básico e trabalham com as Oficinas no período da tarde no Projeto de E. T. I.

Em relação à formação externa, segundo a orientadora pedagógica as pautas das HTPCs são elaboradas por ela, que além de discutir esta pauta com a equipe gestora da escola, procura inserir temas que os professores solicitam para realização de formação continuada. Há, também, outros temas destinados à formação que são sugeridos pela SME. A fala a seguir ilustra esta prática: *“Eu elaboro a pauta; essa pauta, antes de vir para HTPC, ela é discutida com a equipe gestora. Então eu elaboro... Nessa pauta eu procuro colocar os estudos que são solicitados, muitas vezes lá no planejamento, quando surgem, dentre os problemas a necessidade de alguma formação, eu procuro trazer essa pauta para o HTPC, e além do estudo... dos*

temas que são levantados aqui, da escola, nós temos também alguns temas que vêm com orientação da SME, através dos coordenadores”.

Em relação à formação dosicineiros, os entrevistados nos colocam que são oferecidos alguns cursos no início do ano e nos dias de planejamento. Já para os professores do currículo básico, foi observada uma insuficiência de cursos de formação. É válido ressaltar que esta falta ocorre não apenas na escola pesquisada, mas sim na rede municipal como um todo. A orientadora pedagógica explora esta questão: *“osicineiros têm alguma época de formação, tem algumas épocas no início do ano, época de planejamento, eles também participam de algumas formações. Para os professores... da rede municipal, pouquíssimos; poucos, bem poucos. Alguns acabam acontecendo algumas formações em HTPCs coletivas, mas são poucos momentos”.*

Ainda no que diz respeito à formação continuada, a gestão da escola afirma que também realizam uma parceria com a UNESP/FCT, principalmente na construção de um currículo sistematizado de Alfabetização e Matemática. Sienta que não há referências ao Programa Cidadescola dentro do Plano Diretor, e nem como esse trabalho deve ser desenvolvido dentro da concepção de Educação Integral.

Quadro 16: Categorias das respostas às questões das entrevistas – Formação – Considerações sobre a Formação Continuada.

V- FORMAÇÃO	RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS	NÚCLEO DAS RESPOSTAS
Considerações sobre a Formação Continuada	Considerações sobre a Formação Continuada	Considerações sobre a Formação Continuada
1 - Considera que atualmente os professores estão mais preocupados com sua formação continuada.	1 – Orientadora Pedagógica (Entrevista Individual)	- Os professores estão mais preocupados com a formação continuada.
2 - Estão todos na escola procurando por caminhos para se aperfeiçoarem, estão estudando textos e fazendo discussões sobre eles, e consideram que para desenvolverem bem o trabalho docente e de gestão é preciso ter parcerias, diálogo, decisões coletivas, a formação continuada.	2- Grupo* (Entrevista Coletiva)	- Para um bom trabalho docente é necessário parcerias, diálogo, decisões coletivas e formação continuada.
3 - Considera que não houve mudanças na forma de ensinar dos professores.	3 - Diretora (Entrevista Individual)	- A Diretora considera que ainda não houve mudanças na prática dos professores.

Nota:

*O grupo é composto por: Diretora, Orientadora Pedagógica, Professores/Oficineiros.

Em relação à formação continuada, a orientadora pedagógica observa que os professores estão mais preocupados com esta questão. Quando perguntamos sobre possíveis mudanças deles na forma de lecionar, a entrevistada colocou que *“Eu acho que sim, né. O professor não pode parar de estudar, não é verdade? E eu acho que hoje o professor está mais preocupado... não digo assim que não estava preocupado anteriormente, mas hoje a gente busca muito essa questão mesmo de encontrar maneiras, caminhos que ajudem a criança a aprender (...) as necessidades mesmo em relação mesmo a como ensinar a criança, a melhor maneira para fazer essa criança se desenvolver. O grupo é bem preocupado, bastante preocupado mesmo”*.

Coletivamente, afirmaram que todos os docentes eicineiros envolvidos no programa estão buscando formas de se aperfeiçoarem, estudando textos e realizando discussões sobre os mesmos; e ainda consideram que, para realizar um bom trabalho de docentes e gestores, é necessário que exista diálogo, que se façam parcerias, que a tomada de decisões se realize de forma coletiva, e que tenham a formação continuada.

Individualmente, embora a diretora tenha concordado com as colocações realizadas em grupo pelos demais entrevistados, ela aponta que não observou uma mudança significativa na forma de ensinar dos professores, como podemos ver em sua colocação *“não, não houve mudança. Na forma de ensinar, não”*.

Em síntese, após a descrição dos quadros, destacamos alguns aspectos presentes na fala dos entrevistados para análise.

a) Formação interna: o espaço da formação nos HTPCs

Por fim, em relação à formação continuada dos docentes, seja interna, a formação no espaço escolar ou externa, a que se dá fora do espaço escolar, constatamos que internamente os professores do currículo básico têm os HTPCs como espaço próprio para tal, porém, não os reconhecem como espaço de formação, e sim como encontros destinados ao planejamento de ações. Se já observamos esta limitação para os professores do currículo básico, esta é maior ainda quando se trata dos icineiros, visto que realizam suas reuniões em horários diferentes, sem a participação do coletivo. Encontramos um padrão em suas respostas em relação à formação que revela que consideram como formação apenas as realizadas externamente, ou quando realizada internamente, porém por agentes externos. Não

concordamos com uma visão restrita de formação continuada de professores, mesmo porque, frente às transformações pelas quais a sociedade vem passando, a formação continuada dos docentes é de suma importância para evitar que o ensino continue tecnicista, voltado somente à transmissão de conhecimentos. A escola precisa proporcionar aos alunos outras possibilidades, conforme sugere Imbernón (1999, p. 15) “...criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. Tal tarefa requer professores com essa formação.

Apple & Jungck, (1990, apud NÓVOA, 2010), também têm esse posicionamento,

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156, apud NÓVOA, 2010, 39).

Observamos pela fala dos participantes da pesquisa sobre a formação continuada, que eles não a reconhecem como uma reflexão sobre a suas práticas pedagógicas, e também, não se atentam para o fato de que ela precisa ser uma construção coletiva da equipe, ainda estão mais centrados em usar os HTPCs para planejar ações, não adquiriram a tradição de considerar a formação em serviço, as reflexões sobre o processo de trabalho que realizam na escola como um procedimento de formação. Consideramos que é necessário que a equipe escolar se aproprie desta prática reflexiva sobre seu trabalho, como aponta Zeichner (2000) ao propor que o professor prático reflexivo é aquele que durante toda sua vida profissional vai refletir sobre sua própria experiência, para além do pedagógico, refletindo a prática dentro do contexto social e político em que a unidade escolar e ele estão postos.

Observamos ainda que falta aos participantes da pesquisa a visão de formação continuada que atenda às especificidades do projeto de ETI como um todo e não somente em aspectos particulares. As formações não eram voltadas para desenvolver

um projeto de educação integral, mas sim, para atender às disciplinas do currículo básico.

Muitas podem ser as razões desta limitação: as dificuldades históricas para a escola assumir seu papel educador de forma mais ampla e não apenas como transmissora de conteúdo, como aponta Imbernón (2004) esse modelo de escola precisa ser superado “A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente”. E ainda acrescenta “A visão de um conhecimento não técnico, como transmissão de conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável...” , Imbernón (2004), a visão da escola como instituição predominantemente burocrática (LIBÂNEO, 2012; PÉREZ-GOMEZ, 1995); a crença de que os professores se formam com a aquisição do diploma e conseqüentemente não precisam de uma formação no espaço da escola (ZEICHNER, 2000; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2004; CANÁRIO; 1998); a negligência do papel das reflexões coletivas sobre a prática como base para a formação dos professores (ZEICHNER, 2000; NÓVOA 2009, CANÁRIO, 1998).

Além desses fatores, a própria visão que professores e gestores apresentam do que seja o processo de formação, se torna um obstáculo ao desenvolvimento de um projeto de escola voltada para a educação integral. Mesmo com a jornada ampliada que abriria possibilidades de uma formação mais ampla, o espaço de formação criado, embora muito utilizado, foi subaproveitado no sentido de implementar o projeto na sua totalidade.

Como nos coloca Moll (2012), a formação dos nossos professores é um dos grandes desafios para se realizar a educação integral, mesmo tendo aumentado a quantidade de ETIs no Brasil. Para a autora,

Esses desafios dilatam-se na perspectiva da construção de pedagogias de práxis, interdisciplinares, que a partir do diálogo, do olhar, da sensibilidade em relação às práticas construídas e refletidas nas escolas, produzam saberes que façam sentido para a compreensão e a ação escolares cotidianas. (MOLL, 2012, p. 142).

Nesse sentido, a ideia de que são praticados dois currículos se reforça. Na maioria dos entrevistados não comparece o reconhecimento da necessidade de uma formação continuada que tenha como preocupação não só a formação específica para o trabalho com as disciplinas do currículo, mas voltada à integração de todas as

atividades curriculares, norteadas pelo desenvolvimento do projeto de uma escola que vise à educação integral.

b) Formação externa

Como já dissemos anteriormente, os participantes da pesquisa reconhecem como formação continuada apenas os cursos de que participam fora da unidade escolar ou quando outros profissionais vão até a escola e dão palestras ou orientações sobre determinados temas.

Esta forma equivocada de enxergar a formação continuada dos docentes revela um modelo de formação sobre o qual Imbernón (2009) se expressa:

Isso não se resolve com um tipo de formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências modelos, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementado por *experts*, nos quais os professores são considerados ignorantes... (IMBERNÓN, 2009, p.9)

Alega que estes cursos além de não terem uma continuidade, geralmente são desvinculados do cotidiano escolar. No caso desta pesquisa, as intervenções externas podem ter suprido algumas lacunas que os professores apresentavam sobre o ensino de algumas disciplinas. No entanto, elas não constituíram um apoio para a discussão sobre o projeto da escola.

No mesmo sentido, Tardif (2002, p.38-39) “desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”, ao apresentar os saberes da docência, destaca os experienciais ou práticos, que segundo ele são aqueles que os professores constroem e desenvolvem ao longo da sua prática profissional.

Portanto, a formação continuada dos docentes é uma construção que necessita ocorrer na própria escola, através dos saberes adquiridos pelos professores e gestores, guiados pela perspectiva de escola que se quer construir, levando em conta o meio em que eles e a escola estão inseridos. Neste sentido os espaços dos HTPCs são essenciais para essa formação.

Em nosso entendimento, a visão dos participantes da pesquisa limita o processo de formação continuada, já que as HTPCs são fundamentais para garantir um bom trabalho docente, constituindo-se em um espaço de reflexão e

compartilhamento de experiências, e não apenas encontro para planejamento de ações.

Embora possamos observar nas entrevistas que a equipe é bastante compromissada e tem buscado caminhos para o aperfeiçoamento, seria necessário pensar no direcionamento dos HTPCs como espaço coletivo de reflexão crítica da prática docente na escola, para o desenvolvimento mais integrado das atividades do projeto de ETI. da prática docente na escola, portanto, um espaço essencial de formação.

5.3 Temas das pautas das reuniões dos HTPCS: a formação interna e externa dos professores

Apresentamos a seguir as tabelas com a categorização dos temas registrados nas 181 (cento e oitenta e uma) reuniões de HTPCs no período de 2013-2017. O objetivo deste levantamento é o de compreender como a proposta de E. T. I está sendo vivenciada pelos gestores, professores e oficineiros, ou seja, como esta equipe educacional está se formando ao longo do processo. Partimos do pressuposto que as reuniões pedagógicas podem constituir um indicador do trabalho pedagógico realizado e conseqüentemente do processo de formação dos profissionais que atuam na escola.

Os temas dos HTPCs foram agrupados em duas grandes categorias, relacionadas de forma genérica à formação dividida em interna e externa. Consideramos internas as que se realizaram dentro do espaço da unidade escolar e somente com os gestores, professores e oficineiros da escola. As externas foram aquelas formações realizadas utilizando os horários dos HTPCs, na unidade escolar ou em outros espaços externos por colaboradores que não fazem parte do quadro de profissionais da escola. Os assuntos trabalhados nos HTPCs foram agrupados conforme os seguintes temas: comportamento, avaliação, capacitação, planejamento e aspectos administrativos.

Como **Comportamento** incluímos os temas que trataram sobre regras, normas e condutas da escola, assuntos motivacionais, programas de prevenção e tópicos abordados em reuniões de pais.

Na **Avaliação** foram categorizados somente os temas que versaram sobre avaliação referente aos alunos, enquanto os demais temas que envolviam avaliação,

envolvendo orientações, discussões ou que projetavam ações foram categorizados como Capacitação e Planejamento.

A categoria **Capacitação** incluiu os projetos desenvolvidos na escola, as reflexões sobre o ensino e aprendizagem, as discussões realizadas a respeito do Plano Diretor da Escola, sobre os conteúdos das disciplinas dos currículos básico, educação especial, educação cívica, educação ambiental, alfabetização, leitura e matemática, as leituras e estudos sobre diferentes temas.

Na categoria **Planejamento** agrupamos os assuntos relacionados à preparação e organização dos objetivos que queriam atingir, nas etapas e nos procedimentos que usariam para realização dos trabalhos, estruturação de tarefas, propostas de metodologias com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e análises para reelaboração de planos de ação e Plano Diretor.

No tocante à categoria **Administrativo** os temas foram informes relacionados ao funcionamento e organização da escola, desenvolvimento de projetos e festas culturais ou comemorativas, revisão do Plano Diretor, aquisição e uso de materiais, comunicados às famílias e professores.

Na tabela 02 a seguir estão descritas as frequências de temas trabalhados nas HPTCS no período de 2013 a 2017.

Tabela 02: Frequência de temas trabalhados nas reuniões de HTPCs – Formação Interna.

CATEGORIAS	PERÍODO					Qtde de Temas	TOTAL (%)
	2013	2014	2015	2016	2017		
Administrativo	17	31	37	35	63	183	38
Capacitação	17	20	22	34	25	118	24,5
Comportamento	03	00	05	11	16	35	7,5
Avaliação	06	08	03	06	02	25	5
Planejamento	12	23	27	40	19	121	25
TOTAL GERAL	55	82	94	126	125	482	100

Fonte: A própria autora.

É importante observarmos que houve uma progressão em relação à quantidade de temas tratados ao longo dos 05 anos analisados (Apêndice 07): no ano de 2013 foram discutidos somente 11,5% do total de 482 tratados de 2013 a 2017, enquanto em 2017 chegaram a 125 temas, totalizando 26% da quantidade de temas abordados nos 05 anos.

Ao analisarmos a tabela 02, podemos observar que dos 482 (quatrocentos e oitenta e dois) temas nas cinco categorias elencadas, os mais discutidos foram os administrativos, totalizando 38%. Isto demonstra que nas HTPCs, que em tese é um espaço de formação continuada, foi dada maior ênfase aos temas administrativos e relacionados ao cotidiano escolar. Destacamos o ano de 2017, onde em um universo de 125 pautas analisadas, 63 eram centradas nesta temática, em um percentual que ultrapassa os 50% do total.

Constatamos o empenho da equipe em atividades voltadas ao planejamento, visto que 25% dos temas discutidos foram relacionados a esta temática, sobretudo no ano de 2016, no qual observamos um total de 40 pautas destinadas ao planejamento, superando até as temáticas administrativas, que por padrão eram as que mais constavam em nossas análises.

Quanto à capacitação verificamos que houve uma progressão ao longo dos anos chegando à 24,5% do total de temas das reuniões e um avanço em 2016 na quantidade, seguido de um recuo no ano seguinte. No entanto, dada a importância da capacitação continuada em serviço, ela foi relativamente pouco trabalhada, quando a comparamos com as categorias Administrativo e Planejamento, que somadas chegam à 63 % do total de temas, um percentual que se aproxima dos dois terços do total de pautas analisadas, enquanto as capacitações (25%) representam aproximadamente um quarto dos temas tratados nas reuniões realizadas.

No que diz respeito à categoria Comportamento os temas foram discutidos em menor quantidade em relação às citadas anteriormente ficando em 7,5%, versando geralmente sobre as regras e normas da escola, além de temáticas relacionadas à segurança pessoal, saúde sexual, entre outras.

Foram tratados, ainda, uma quantidade menor de temas relacionados à avaliação dos alunos, totalizando 5% das reuniões, em sua maioria relacionadas a entregas e devolutivas de atividades de avaliação, bem como simulados e avaliações internas.

A seguir apresentamos os dados relativos aos temas trabalhados na formação externa no período pesquisado. A tabela 3, a seguir, mostra que os espaços dos HTPCs foram bem menos ocupados com esta formação.

Tabela 03: Quantidades de temas trabalhados nas reuniões de HTPCs para Formação Externa

CATEGORIAS	PERÍODO					Qtde de Temas	TOTAL (%)
	2013	2014	2015	2016	2017		
Capacitação	10	17	07	10	04	48	56
Planejamento	06	09	03	02	02	22	26
Administrativo	03	01	01	01	06	12	14
Comportamento	01	00	00	01	00	02	02
Avaliação	00	01	00	00	01	02	02
TOTAL GERAL	20	28	11	14	13	86	100

Fonte: A própria autora.

Em relação à formação externa elencamos as mesmas categorias anteriores e percebemos que dos 86 temas tratados no período de 2013 a 2017, 56% foram sobre capacitação, sendo que em 2014 foi o ano em que esse tema foi mais abordado, possivelmente dado o início da parceria que a escola efetivou, geralmente com profissionais ligados às universidades da região, e também pela SME de Presidente Prudente.

A categoria planejamento, por sua vez, totalizou 26% do total de temas abordados. Seguido pelos temas administrativos, com 14%, e posteriormente, a avaliação e comportamento, com 2% cada. Vale destacar que houve uma variação de temas trabalhados ao longo dos anos, observando-se um razoável decréscimo até 2017, ficando claro que os temas administrativos ocuparam menor espaço.

De modo geral, podemos verificar que enquanto houve um aumento de temas trabalhados na formação interna, ocorreu um declínio deles no que se refere à formação externa.

Com o intuito de compreender a natureza dos temas relacionados à formação internas e externas dos professores, trabalhados nos HTPCs, no período 2013 a 2017, realizamos um levantamento dos diferentes conteúdos que compareceram nas pautas dos HTPCs, como mostram as tabelas 04 e 05 a seguir.

Tabela 04: Frequência de temas tratados nas reuniões de HTPCs relativos à formação interna nas categorias Capacitação e Planejamento.

TEMAS	ANOS					TOTAL	%
	2013	2014	2015	2016	2017		
Leitura/Escrita	10	13	01	08	13	45	20
Planej. Interno	00	11	06	07	12	36	16
Alfabetização	03	05	09	15	00	32	14,5

Matemática	02	02	04	06	06	20	9
Comportamento	00	02	07	10	00	19	8,50
Educação Especial	00	00	04	03	09	16	7
Avaliação	03	00	02	04	00	09	4
Cultura	00	00	04	04	00	08	3,5
Educação Cívica	00	01	01	02	00	04	1,8
Reforço Escolar	00	00	02	02	00	04	1,8
Saúde	03	00	00	00	01	04	1,8
Formação	00	03	01	00	00	04	1,8
Informática	01	00	00	02	00	03	1,3
Educação Física	01	01	01	00	00	03	1,3
História	00	00	00	00	02	02	0,9
Educação Ambiental	00	01	00	01	00	02	0,9
Outros	03	02	02	05	01	13	5,90
TOTAL	26	41	44	69	44	224	100

Fonte: a própria autora.

Observando o levantamento dos dados relacionados aos assuntos nas categorias capacitação e planejamento, verificamos que os temas relativos à leitura/escrita foram os mais tratados, totalizando 20% do total dos 224 assuntos abordados.

É importante ressaltar que houve um número razoável de temas que versaram sobre o planejamento (16%), demonstrando que a equipe de gestores e professores/oficineiros se esforçam em planejar ações visando melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem.

Outro tema que obteve uma frequência destacada foi o da alfabetização, (14,5%), quando comparada aos de matemática e comportamento (em torno de 9% e 8,5% respectivamente) e o de educação especial com 7%. Os demais assuntos apresentaram frequências bem menores.

De qualquer forma notamos que os assuntos que foram mais abordados estão ligados às disciplinas do currículo básico.

Tabela 05: Frequência de temas tratados nas reuniões de HTPCs relativos à formação externa nas categorias Capacitação e Planejamento.

TEMAS	ANOS					TOTAL	%
	2013	2014	2015	2016	2017		
Alfabetização	01	05	03	04	01	14	20
Leitura/Escrita	06	05	00	02	00	13	18
Matemática	03	03	01	02	00	09	13
Educação Especial	00	05	00	01	03	09	13
Saúde	01	00	01	02	01	05	7

Comportamento	00	02	02	01	00	05	7
Cultura	00	03	00	00	00	03	4
Formação	01	00	00	02	00	03	4
Educação Cívica	01	01	00	00	00	02	3
Reforço Escolar	00	0	00	00	01	01	1,5
Planej. Interno	00	00	01	00	00	01	1,5
Informática	00	00	00	00	01	01	1,5
Artes	00	00	00	00	01	01	1,5
Outros	02	01	01	00	00	04	5
TOTAL	15	25	09	14	08	71	100

Fonte: a própria autora.

Na formação interna, observamos uma progressão dos temas discutidos em relação ao primeiro ano da implantação do projeto, pois em 2013 foram tratados 26 temas, ou seja, 11,60% do total dos 224 temas, enquanto, no ano de 2016 houve um aumento considerável de temas discutidos, totalizando 69 (30,80% do total), ou seja, quase dois terços a mais que em 2013. Na tabela 05, ao observamos a frequência dos temas tratados nas categorias capacitação e planejamento na formação interna, notamos que 20% foram sobre alfabetização, 18% sobre leitura e escrita, 13% de matemática, 1,5 de reforço escolar, que demonstra que mais da metade dos temas tratados foram sobre as disciplinas do currículo básico.

O mesmo ocorreu com a frequência dos temas da formação externa, tabela 04, em que também mais da metade dos temas tratados foram sobre disciplinas e questões voltadas para o currículo básico, entre eles leitura e escrita com 20%, planejamento interno com 16%, sobre alfabetização 14,5%, matemática com 9%, e os demais, história, educação física, reforço escolar, avaliação, embora apareceram com uma porcentagem menor, também estão ligados às disciplinas do currículo básico.

No tocante à formação externa do total dos temas tratados de 2013 a 2017, verificamos que não houve progressão em termos de quantidade de temas, principalmente no ano de 2017.

De fato, podemos observar que à medida que a formação interna se intensificou, mesmo com os problemas citados acima, as atividades de formação externa sofreram um decréscimo.

Em relação às reuniões de HTPCs relativos à formação externa, os assuntos mais discutidos foram Alfabetização com 20% do total dos 71 temas tratados e leitura/escrita com um percentual de 18%. Assim como nos assuntos das reuniões internas, houve ênfase à educação especial e matemática. Compareceram ainda,

temas relacionados à saúde, totalizando 7%, que foram abordados por agentes externos nos horários de HTPCs.

Na realidade, entendemos os demais assuntos abordados também como formação, mesmo não sendo específica para o Projeto de ETI.

Observamos que os temas ligados diretamente às oficinas curriculares do Projeto de ETI foram poucos, como é o caso, por exemplo, de informática com 1,50%. Fica claro, com isto que os assuntos mais discutidos também estão ligados ao currículo básico, mais do que ao Projeto de ETI, como ocorre nos temas tratados na formação interna.

Em síntese, uma primeira conclusão que o trabalho possibilita é relativa à formação desenvolvida pelo projeto neste período: a formação dos professores foi de natureza interna e externa, sendo que a interna ocupa a maior parte do tempo das atividades dos HTPCS. No entanto, os participantes da pesquisa reconhecem como formação as de natureza externa.

Observamos que ao longo período analisado na presente pesquisa houve mais tempo para a formação interna do que a externa, tendo sido explorado 482 (quatrocentos e oitenta e dois) temas na interna, enquanto na externa foram 86 (oitenta e seis) temas. Na realidade, os participantes da pesquisa consideram formação, apenas as atividades que são realizadas externamente ou por outros agentes que não atuam na escola.

Fica evidente uma possível dificuldade dos agentes envolvidos no ambiente escolar em enxergar o HTPC como um momento prioritário de formação interna ligado à capacitação e ao planejamento, acabando por destinar uma grande parte destas reuniões às discussões de cunho administrativo, que obviamente devem existir, mas em uma menor escala.

A constituição dos HTPCS, pelo contrário, parte do pressuposto de que constituem espaços e tempos que oportunizam aos professores trocas de experiências, reflexões e debates coletivos sobre a sua prática, como forma de produzir a transformação no seu trabalho. Como menciona Freire (1970, p. 78) “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...]”.

Nesta mesma direção Ghedin (2002) aponta que:

[...] a escola deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da construção do diálogo crítico. A reflexão na escola há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. A possibilidade de instauração de um processo de reflexão tem na escola o seu lócus privilegiado. Construir este caminho é uma necessidade urgente, pois é nele que abrigamos, diante do horizonte, o caminho da construção da condição propriamente humana. (GHEDIN, 2002, p. 146).

Em relação ao desenvolvimento do trabalho profissional dos docentes, Garcia (1999) confirma a ideia de um processo voltado à cultura de colaboração e não à individual. Para Libâneo (2004, p. 227), o termo formação continuada vem atrelada ao da formação inicial,

[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Portanto, os HTPCs são importantes espaços e tempos em que os docentes podem compartilhar dúvidas e produzir descobertas, modificar ou reforçar os seus saberes pedagógicos e experienciais, revelar as inquietações, perceber os desafios que vão surgindo ao longo do cotidiano, construindo um ambiente de comunidade pedagógica que, ao mesmo tempo ampara o professor na sua caminhada e lhe confere uma identidade profissional. Ou seja, os HTPCs podem se constituir em um espaço fundamental para a formação docente na escola, como aponta Canário (1998).

Já que os HTPs são espaços e tempos de formação continuada centrados na escola, temos que concluir que há necessidade de maior espaço para a formação. Ferreira (2003) considera os HTPCs como um grupo de estudos e especifica: “Assim, o propósito do grupo não é alcançar um determinado resultado, mas é o próprio processo de construir e avaliar práticas e materiais que atendam às necessidades dos alunos” (FERREIRA, p.98).

Por outro lado, isso não significa que os aspectos burocráticos tratados não sejam relevantes. Todos sabemos a complexidade que envolve o trabalho em uma escola nos dias atuais, em especial quando se trata de implementar um projeto novo como é o caso das ETIS. Esta reflexão encaminha para uma outra questão que é o

tempo da jornada de trabalho dos professores, a qual necessitaria de uma revisão para modificar a proporção entre horas atividades e aulas em sala de aula.

Segundo Vasconcellos (2004) é necessário desconstruir algumas crenças relacionadas ao processo educacional, a escola precisa deixar para trás o medo burocrático, abandonar o pensamento de que o estudo, juntos, professores e gestores, é perda de tempo. Neste sentido, a escola precisa inovar, porque,

[...] docentes que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo formativo e vivo dentro da escola. (VASCONCELOS, 2004 p.120).

É importante olhar para o professor não apenas como um profissional que reproduz os conhecimentos, mas como sujeito da sua formação, através da reflexão, sua produção através do seu capital cultural, criatividade e repensando permanentemente a sua prática. Nessa linha de pensamento. Imbernón (2004) comenta que a formação precisa proporcionar aos professores a capacidade de se tornarem reflexivos sobre sua prática docente, sendo que de outra maneira, concebendo a formação apenas como técnica através da reprodução, pode gerar,

[...] uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como consequências a espera de que as soluções venham dos “especialistas”, cada vez mais numerosos, e uma inibição dos processos de mudança entre o coletivo, ou seja, uma perda de profissionalismo e um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento de seu trabalho e, portanto, do desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2004, p. 52).

Nesta mesma perspectiva do conhecimento adquirido no decorrer da prática em consonância com os problemas cotidianos da escola, Cochran-Smith; Lytle (1999) alegam que,

Ensinar, portanto, é compreendido como um processo de agir e pensar sabiamente na nitidez da vida em sala de aula: tomar decisões em frações de segundo, escolher entre maneiras alternativas de transmitir conteúdo, interagir apropriadamente com estudantes, e selecionar e focar dimensões específicas dos problemas da sala. Para fazer isto, professores excepcionais se baseiam na experiência da prática, ou mais precisamente, nas suas experiências e ações prévias, bem como em suas reflexões sobre tais experiências. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 12).

Segundo as autoras para mediar as situações problemáticas que aparecem em sala de aula, muitas vezes subitamente e sem previsão é necessário que os

professores utilizem sua experiência prática que foram construídas para saberem quais ações vão realizar para solucionar estas situações.

Ainda, sobre esta questão Imbernón (2009), propõe:

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

E para tanto, consideramos os HTPCs importantes para desenvolver estas habilidades profissionais nos professores. Ao serem tratados mais temas administrativos, falta tempo para a troca de experiências entre a equipe, gestores, professores e oficineiros. Compartilha da mesma opinião Ferry (2008) que considera a formação como um trabalho sobre si mesmo, e para tanto é necessário que haja lugar, tempo e relação com a realidade “Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje (FERRY, 2008, p. 53). Formação é adquirir uma certa maneira de agir, para refletir e refinar esta forma. A formação é diferente de ensino e aprendizagem (tradução da autora), para o autor a formação requer habilidades de se encontrar maneiras para exercer uma profissão. Ou seja, a autoformação é uma forma de se adquirir práticas que contribuem para o desenvolvimento profissional do docente.

Uma segunda conclusão permite afirmar que as capacitações realizadas, tanto no nível interna quanto externa, foram de natureza disciplinar e não relacionadas a reflexões sobre a natureza e funcionamento da ETI como projeto de educação integral.

O exame mais específico, relativo aos conteúdos das categorias capacitação e planejamento no caso das duas formações mostram maior preocupação com os conteúdos disciplinares.

Consideramos importante ressaltar que tanto nas reuniões de formação interna, quanto externas, os temas mais tratados estão associados ao núcleo central do currículo básico como alfabetização, leitura e escrita, matemática, assim como temas relativos a planejamento.

Ainda, uma última conclusão, refere-se ao aspecto dualista do currículo que o projeto apresenta, na medida em que as atividades complementares se desenvolvem

paralelamente ao currículo acadêmico tradicional. Não há um projeto articulado voltado para a educação integral, possível em uma escola de tempo integral.

Dessa forma, concordamos com Amorim (2013) quando aponta que:

O projeto de educação integral [...] não poderá se resumir a uma ação estratégica de indução apenas de um dado governo, mas na busca por um compromisso social e político da sociedade, para tanto será importante que esteja articulado com os princípios e finalidades da escola (AMORIM, 2013, p. 6)

Neste sentido ao discutirmos a questão da formação dos professores para o projeto de ETI não podemos dissociar o processo da formação da própria natureza e circunstâncias do desenvolvimento do projeto.

Os dados mostram que a equipe tem se esforçado para buscar caminhos para melhorar a qualidade do ensino, mesmo trabalhando temas que não estão ligados diretamente aos princípios de educação integral. Conforme percebemos nas entrevistas com a equipe gestora e os professores/oficineiros, a gestão da escola tem se esforçado, com a respectiva colaboração dos professores para o desenvolvimento de um trabalho sério e compromissado. Houve um investimento significativo em formação e um nítido esforço deles na direção de fazer o projeto dar certo, na perspectiva de proporcionar àquelas crianças uma escola de qualidade.

Apesar de todos os esforços da equipe verificamos o caráter dualista, ou seja, parece que há duas escolas funcionando no mesmo espaço. Além disso, as pautas dos HTPCs apontam uma ênfase em relação aos temas do currículo básico como prioridade, em detrimento de discussões que contemplassem o desenvolvimento de um projeto de atividades articuladas caracterizando uma escola de tempo integral e voltada para educação integral dos alunos.

Em tese, reforça a ideia de turno e contraturno na ampliação da jornada escolar, como diz Giolo (2012) em uma escola de tempo integral a equipe escolar pode encontrar maneiras para empregar os ideais pedagógicos porque "(...) permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender" (GIOLO, 2012, p. 99). Para o autor, como já exposto anteriormente, até mesmo os documentos governamentais que dispõe sobre a concepção de tempo integral, ao utilizarem a expressão "contraturno", segundo ele, esvazia-se a concepção de educação integral, pois o "contraturno" se refere à jornada estendida do que à educação integral.

Ainda nesse sentido, Coelho (1997) aponta que:

[...] com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 1997, p. 04).

Portanto, precisamos pensar a ETI como uma escola que vai formar cidadãos conscientes, que consigam unir o seu conhecimento e a sua cultura do conhecimento e cultura apropriada na escola de acordo com seu meio social e não somente a ampliação dos conteúdos curriculares da escola de tempo parcial (GIOLO, 2012).

Nessa mesma perspectiva Moll (2012, p. 141) atenta “para o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno, e de fazer interagir o que pode parecer “dois currículos”. E ainda complementa, “não se trata, portanto, de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas de rearticulá-los ...” (MOLL, 2012, 141).

Para tanto, segundo Giolo (2012) uma escola de tempo integral necessita também de professores e alunos em tempo integral e que o processo de formação contínua é importante para contribuir nessa construção.

Para Amorim (2013) a política de educação integral:

[...] pressupõe um constante investimento na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação. Uma política consistente de valorização profissional, garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Neste sentido, a educação integral em tempo integral pode passar a ser compreendida não apenas em relação aos estudantes da educação básica, mas também aos professores: “A escola de tempo integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro. Com isso o professor terá dedicação exclusiva na escola” (GIOLO, 2012, p.102, apud AMORIM, 2013, p.6).

Ainda sobre a formação continuada de professores o Programa mais Educação dispõe que cabe ao coordenador municipal e equipe gestora do programa:

[...] - fomentar e articular parcerias, em especial, com as universidades, e ações intersetoriais;
 - elaborar e realizar ações de formação de professores e de educadores que desenvolvem atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade;
 - promover a formação de todos aqueles que atuam na escola como educadores;
 - realizar encontros sistemáticos com as equipes locais das escolas para discussão e compartilhamento de experiências sobre a execução das

atividades de Educação Integral. (MEC, Programa Mais Educação: passo a passo, p.14).

Observa-se que no documento norteador do programa há a previsão para a formação continuada de professores e os demais membros da equipe escolar em relação às atividades e desenvolvimento do projeto de ETI em consonância com a concepção de educação integral.

6. Considerações Finais

A formação continuada de professores em uma Escola de Tempo Integral, objeto da realização desta pesquisa, é importante para levantar discussões sobre como está ocorrendo esta formação nesta escola. A formação continuada em serviço é essencial para qualquer escola, em qualquer momento, mas se torna imprescindível em um projeto que tem uma proposta inovadora. Esta necessidade está prevista no próprio projeto “Mais Educação” ao colocar que cabe ao coordenador municipal e equipe gestora do programa: elaborar e realizar ações de formação de professores e de educadores que desenvolvem atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade; promover a formação de todos aqueles que atuam na escola como educadores e realizar encontros sistemáticos com as equipes locais das escolas para discussão e compartilhamento de experiências sobre a execução das atividades de Educação Integral, conforme as diretrizes do Cidadescola.

Para tanto, procuramos analisar o desenvolvimento do Projeto de Escola de Tempo Integral, em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, a partir de sua implantação, tendo em vista compreender como a formação dos professores está sendo pensada durante esse processo. Em outras palavras, descrevemos como a proposta está sendo vivenciada pelos gestores, professores e oficinairos para compreender como a equipe docente está sendo formada.

A ampliação da jornada escolar, atrelada aos conceitos de educação integral e escola de tempo integral, vem aparecendo nas políticas públicas através de normas legais desde a Constituição Federal de 1988, como uma forma de melhorar a qualidade da educação.

Neste sentido, a problemática da pesquisa foi delimitada pela seguinte questão: como está ocorrendo a formação dos professores, gestores e oficinairos de uma unidade escolar neste novo espaço de escola que tem como norte o Projeto de Educação de Tempo Integral?

Para compreender melhor o problema a pesquisa descreveu a legislação brasileira sobre o Programa Mais Educação e a legislação municipal que implantou a Escola de Tempo Integral no município de Presidente Prudente; caracterizou a concepção de Educação Integral presente no relato dos professores, oficinairos e gestores do projeto; realizou um levantamento dos pontos positivos e negativos da

implementação, segundo a equipe educacional, bem como suas dificuldades, desafios e expectativas em relação ao projeto no período de 2010 a 2017. Neste contexto caracterizou o processo de formação de professores e oficinairos, durante o processo conforme o relato dos participantes e analisou as pautas das reuniões de HTPCS para mapear o processo de formação em serviço realizado no período de 2010 a 2017.

A análise dos dados levantados no presente trabalho, nos permite alinhar algumas considerações.

a) Em relação à implementação do projeto.

Podemos perceber que embora o projeto de ETI esteja implantado há sete anos, a escola funciona nos moldes de uma escola comum. Os professores, ao falarem sobre as vantagens do projeto, enfatizam as questões da organização de uma escola comum, preocupados com o currículo relativo ao ensino das disciplinas e com as avaliações externas.

Neste sentido ressaltam que ações externas, como a Prova Brasil e o IDEB subiram, e que implantaram o método de alfabetização sociolinguístico, sempre tendo como foco o período da manhã que é trabalhado o currículo básico. Além disso, salientam que a evasão no período da manhã foi zerada, ou seja, relativa aos alunos que frequentam o currículo básico, sendo que a evasão dos que frequentam o projeto, no período da tarde, não foi mencionada.

De fato, o índice do IDEB da escola aumentou nesses anos em que a pesquisa foi realizada, e acreditamos que isso se deve ao fato da equipe escolar ser compromissada e ter procurado caminhos para melhorar a qualidade do ensino, mesmo não estando o projeto de ETI nos moldes da educação integral.

A escola se apresenta com um modelo dicotômico, ficando muito claro a separação das disciplinas do currículo básico do período da manhã, em contraposição às oficinas realizadas no período da tarde, na jornada ampliada. Portanto, os sujeitos da pesquisa têm como concepção de Educação Integral e ETI a articulação entre o currículo básico e as atividades do contraturno.

Todos avaliam que o projeto deve continuar porque o atendimento social é importante. Cabe ressaltar que o que eles elencaram como vantagens da ETI são características semelhantes às das escolas que não têm o projeto.

É importante ressaltar que o projeto Cidadescola, é de caráter parcial, pois não são todos os alunos que participam do projeto. Isto traz muitas dificuldades para o desenvolvimento e gestão do projeto e para o processo de formação dos professores.

A escola enfrentou muitos problemas e desafios durante a implantação e desenvolvimento do projeto, alguns deles superados com recursos do Programa mais Educação e SME, outros pelos próprios esforços da equipe escolar. Neste sentido buscaram parcerias com professores da Unesp de Presidente Prudente para tratar de alguns temas relacionados à formação de professores, o que consideramos uma boa iniciativa, embora tenha sido uma preocupação e decisão dos gestores e professores, independente do programa.

b) Em relação à formação continuada dos professores.

Em primeiro lugar é preciso dizer que no Plano Diretor da escola não há previsão para a formação de professores para o projeto de ETI.

Os resultados da pesquisa apontaram que o processo de formação continuada em serviço dos professores não foi elaborado para o Projeto de Escola de Tempo Integral, mas para o currículo acadêmico, ou seja, a formação está ocorrendo, mas tem caráter disciplinar. O projeto, apesar de ser desenvolvido com seriedade pelos profissionais e apresentar muitos aspectos positivos, desenvolve uma formação continuada que está estruturada para atender a uma escola de contraturno e não nos moldes necessários ao projeto de ETI.

Em relação à formação dos docentes, verificamos que ela tem ocorrido de duas formas: nos horários de HTPC e em atividades externas.

Como observado, as condições de realização das HTPCs dificultam um trabalho coletivo que possibilite uma integração da equipe. Na realidade osicineiros têm dificuldades para participar dos HTPCs coletivos. A sua formação e a rotatividade dos mesmos é um fator dificultador para o desenvolvimento do projeto. Além disso, a formação da equipe educacional que tem sido realizada nas HTPCs, revelada a partir da análise dos temas recorrentes nas reuniões, está voltada mais para as questões metodológicas do ensino em sala de aula do currículo básico e das atividades relacionadas a datas comemorativas ou projetos isolados que desenvolvem ao longo do ano letivo com os alunos. Não comparecem nestas reuniões a discussão sobre a

implementação do projeto de ETI ou reflexões sobre as finalidades de uma educação integral e os meios para colocá-la em prática na escola como um todo.

No que se refere às capacitações externas dos professores, no mínimo uma vez por ano se realiza uma atividade para todos os envolvidos no Programa. Esta sim, considerada por todos os sujeitos da pesquisa como formação continuada. Na percepção dos professores a HTPC não é reconhecida como espaço de formação. Embora não estejam sendo realizadas em consonância com os teóricos de formação, ainda assim, a formação, mesmo de forma precária, está se realizando. Percebemos que a equipe é muito unida e comprometida com o trabalho, mas estão com dificuldades para articular os princípios que norteiam o projeto da ETI e a prática. Na realidade estão mais atentos aos saberes pedagógicos para solucionar os problemas na sala de aula, tanto de aprendizagem, como os de indisciplina e não priorizam seus saberes experienciais, como objeto de reflexão para a formação.

Quando questionados diretamente sobre a questão da formação docente a maioria dos professores se reportou aos reflexos delas em sala de aula. No entanto, estas práticas não se tornam objeto de reflexão nas HTPCs. Para a formação continuada de professores, é importante o papel a atuação do professor como prático reflexivo, o que reflete sua própria experiência, e identifica que seu processo de aprender e ensinar perdura durante toda sua carreira profissional.

Dessa forma, os resultados apontaram para uma escola que tem uma boa equipe de gestores e professores, que se mostra preocupada com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas que a concepção de formação continuada não se configura nos moldes de um projeto que visa articular as diferentes atividades da ETI para a formação integral do aluno.

Demonstraram que a ampliação do tempo é importante para os alunos porque possibilita que fiquem menos tempo na rua, visto que a escola está localizada em um bairro de baixo poder aquisitivo, contribuindo com o fato dos responsáveis pelos alunos poderem trabalhar.

Pelo observado, os professores, gestores e oficinairos têm uma concepção do projeto, atravessada muito mais pelo viés da sua função social, do que pela integração de atividades tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos.

Partindo do pressuposto que as ações de uma ETI precisam convergir para a educação integral dos alunos, de forma integrada e consistente, contemplando aspectos científicos, culturais, sócio-políticos e éticos, a formação continuada dos

professores para atender tais exigências não pode ficar restrita apenas a alguns cursos de capacitação, ou esporadicamente ao estudo de um conteúdo disciplinar específico. Ela precisa ser um processo construído constantemente no cotidiano da escola, com um aperfeiçoamento permanente dos saberes inerentes à atividade profissional do professor, para assegurar uma formação integral aos alunos.

Devido às transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, que atualmente a sociedade vem passando é necessário a integração da formação continuada de professores com esses processos de mudança e inovações através de um desenvolvimento curricular que atenda às necessidades do projeto de ETI.

É necessário ligar a formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Não descartando outras modalidades de formação, a escola é o local mais favorável para desenvolver a formação continuada dos professores, visto que é o espaço onde os problemas e as referências estão mais próximos dos professores, o que contribui para um comprometimento coletivo para o processo de formação.

Dessa forma, a formação de professores não pode ocorrer alienada ao contexto social e de trabalho. É preciso superar os modelos tradicionais de formação, uma mudança organizacional de trabalho das escolas onde as situações profissionais que os professores vivem se realizem e perpassem por uma ação coletiva de reflexão. Através da formação contínua que leve em consideração a prática dos professores, suas necessidades, suas experiências e saberes, realizada no próprio local de trabalho, pode ser um caminho para se conseguir promover mudanças na educação e possibilitar a construção da identidade profissional do professor.

Enfim, o projeto é altamente relevante, visto que proporcionou uma melhoria nas condições de trabalho dos professores, possibilitando mais tempo para planejarem suas atividades e havendo com isto um ganho para os alunos, além de uma sensível melhora salarial na dedicação de tempo exclusivo. O Programa Mais Educação constituiu o fomento para a Educação Integral no país de 2007 até 2017, mesmo com suas deficiências, priorizava nas atividades da ampliação da jornada a identidade do sujeito, além de que apresentava propostas que potencialmente teriam chances de mudar o ambiente escolar com projetos, ações e práticas curriculares que, se melhor trabalhadas teriam condições de proporcionar aos alunos a ampliação de saberes, habilidades e valores.

Ressaltamos também, que o projeto tem um cunho social importante, pois proporcionou mudanças na comunidade escolar, mesmo não estando nos moldes de uma ETI que vise à educação integral. A estrutura física da escola melhorou, a equipe escolar é empenhada e busca parcerias fora da comunidade do entorno e com agentes do próprio bairro. Atualmente, diferentemente do momento inicial, em que o único espaço físico no bairro era o da escola, o bairro cresceu e passou por transformações, tanto em relação à população quanto aos equipamentos.

Ainda sobre a importância do projeto, os alunos teriam um ganho maior se a ampliação de jornada fosse aproveitada com atividades que proporcionassem desenvolver outros aspectos que não só os relacionados à aprendizagem dos conteúdos curriculares específicos, ampliando a concepção de educação integral que se pretende.

Desenvolver uma proposta de educação integral é um desafio que precisa de tempo e boa vontade dos agentes que atuam na escola, o que, pelo empenho da equipe pesquisada, não seria difícil realizar.

No tocante à formação continuada dos professores seria importante procurar formas de inserir osicineiros nas HTPCs e ocupar os espaços e tempos dos HTPCs com temas ligados ao projeto de ETI, dando prioridade a estes temas, articulando-os ao currículo básico, possibilitando que a jornada ampliada deixe de ser um complemento de turno.

Na realidade o grande trabalho é desenvolver um currículo único, em que as atividades extras se integrem às disciplinas e não constituam meros apêndices, desconstruindo a concepção de turno e contraturno. A formação precisa se dar neste contexto, em que, orientada pelos objetivos de um projeto movido pelos princípios da educação integral, os professores construam práticas coletivamente, reflitam sobre elas, avaliem e as reconstruam se necessário.

No entanto, esta não é uma tarefa restrita à escola. Do ponto de vista das políticas é preciso criar as condições para que o projeto seja estendido a todos, se garanta as condições de trabalho dos professores eicineiros e os recursos para a sua manutenção. No entanto, o que estamos observando é que, do ponto de vista das políticas há um retrocesso na perspectiva do que seria uma escola pautada pela educação integral. O Programa Novo mais Educação iniciado em 2018 está na contramão destas prerrogativas, visto que diminuiu a carga horária da jornada ampliada, reduziu recursos que já eram escassos, mudaram os critérios para a

seleção dos alunos, dando ênfase àqueles com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, dando às oficinas um caráter de reforço escolar.

Na realidade o projeto como estava estruturado pelo Programa mais Educação até 2017, apresentava algumas incompletudes, mas constituiu, sem dúvida, um avanço importante na direção de uma escola mais democrática com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Em que pese os desafios do projeto, a iniciativa foi de extrema importância para a população e em especial para trabalho dos professores. Embora a pesquisa tenha apontado alguns pontos sensíveis em relação à formação continuada realizada, o empenho da escola e a sua atitude de busca para o estudo e aperfeiçoamento, pode ser considerado um preditor de uma possível mudança, que certamente traria melhorias na formação dos docentes.

Infelizmente esse trabalho pode ficar comprometido com as novas medidas, que primam pela descontinuidade e barateamento dos custos na área da educação.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, J. M.de A. Docência e educação integral: percepções das professoras da escola básica Adotiva Liberato Valentim. Orientadora: Professora Jane Bittencourt. 2013. 22 f. Artigo desenvolvido como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.
Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/12356789/105647/Joseane%20Maria%20de%20Aguiar%20Amorim.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- ARROJO, R. F. dos S. **Formação de educadores para o programa Centro Educacional Unificado (CEU) na cidade de São Paulo**. Dissertação – PUC/SP. São Paulo. 85p. 2015.
- ARROYO, M. G. **O direito ao tempo de escola**. *Cadernos de Pesquisa*, nº 65, p.3-10, 1988.
- ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, J. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 33-45.
- AZEVEDO, F *et. al*. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 70, 1960.
- AZEVEDO, N. C. S. **Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente**: entre a ludicidade e a sala de aula. 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- BEISIEGEL, C. R. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. In BEISIEGEL, C. R. A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Liber Livro. ed. 2006.
- BOLIVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe. 2006.
- CANÁRIO, R. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação, São Paulo: Revista do Programa de Estudos pós-graduados PUC-SP, n. 6, p. 9-27, jan/jun. 1998.
- CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, 2007.
- CAVALIERE, A. M. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 27 jan. 2017.
- CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V. E SOUZA, S. C. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro**: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Editora Penso, 2012 p. 72-81.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. Review of Research in Education. USA, n.24, p. 249–305, 1999.

Tradução GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (FE/Unicamp)).

COELHO, L. M. C. **Formação continuada do professor e tempo integral**: uma parceria estratégica na construção da educação integral. *In*: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

COELHO, L. M. C. C. **Escola pública de horário integral**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n.15, p. 53-59, maio/jun. 1997.

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. B. **Educação integral, tempo e políticas públicas**: reflexões sobre concepções práticas. *In*: COELHO, L. M. C. C. (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al, 2009. p. 89-102.

DINIZ, M.; NUNES, C.; CUNHA C.; AZEVEDO A. L. F. **A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. V. 03, n 04. P. 13-22. Jan./Jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/26/3>. Acesso em 02/11/2017.

DEWEY, J. **Experiências e Educação**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ESCOLA de Tempo Integral. São Paulo: FNP *online*, 2007. **Apresenta informações sobre o Projeto Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo**. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp. Acesso em: 27 jan. 2015.

FANFANI, E. T. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade? Orientadora: Profª Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERREIRA, A. C. Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo. Orientadora: Profª Dra. Maria Ângela Miorim. 2003. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252812>. Acesso em: 22 abr. 2019.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1ª ed. 3ª reimp.- Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 e 1974.

GARCÍA, C. M. **Form. Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 05 de nov. 2017

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. **A Formação de Professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (coordenador). Os Professores e a sua Formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil.** *In:* Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudose-pesquisas/livro-1-2010.shtml>. Acesso em: 02 de nov. de 2017.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de nov. de 2017.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIOLO, J. **Educação de tempo integral:** resgatando elementos históricos e conceituais pro debate. *In:* MOLL, J. (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Editora Penso, 2012. p. 94-105.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. **Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança.** Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 67. Agosto/99. 1999. p. 70-111.

GONÇALVES, C. A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006a.

GONÇALVES, E. P. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica.** 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p. 32.

GOERGEN, P. L. **Competências docentes na educação do futuro:** anotações sobre a formação de professores. Nuances, vol. VI, p. 1-9, out. 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

IMBÉRNON, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** a escola do conhecimento para os ricos, a escola do acolhimento para os pobres. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 38, p 13-18. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? :** novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUDKE M., ANDRÉ M., E., D., A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. E.P.U. São Paulo, 1986.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre a educação e ensino**. Campinas, SP: Moraes, 1992.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- MOLL, J. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, J. (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre. Editora Penso, 2012 p. 129-148.
- MORAES, J. R. **Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário**. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al, 2009. p. 21-40.
- NOSELLA, P. A. **Escola de Gramsci**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. 3ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.
- NÓVOA, A. **Relação Escola/sociedade: novas respostas para um velho problema**. 1994. In: Universidade Estadual Paulista, Prograd. Caderno de formação: Formação de professores educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 01-18, v.1.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.
- NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- PAIVA, V. **O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 22, p. 134-137, 1985.
- PARO, V. et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, s. l., n. 65, p. 11-20, 1988.
- PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al, 2009. p. 13-20.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PESTANA, S. F. P. Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

PIMENTA, G; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>. Acesso em 14 de jan. de 2017.

PORTAL MEC. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/na-pratica/conteudos/programa-mais-educacao/>. Acesso em 14 de jan. de 2017.

PORTAL MEC. Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>. Acesso em 14 de jan. de 2017.

PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapassomaiseducacao.pdf>. Acesso em 14 de jan. de 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar.** 12ª ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1992.

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.

RIOS, T. A. **A Dimensão ética da aula: ou que nós fazemos com eles.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: Formação de professores Educação, Cultura e Desenvolvimento – Ética e Cidadania. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 91-106, v. 02.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SILVA J. P., BARBOSA S. N. F., KRAMER S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **“Centro Educacional Carneiro Ribeiro”.** Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.31, no. 73, jan-mar, 1959.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1994.

ZEICHNER, K. **Formação de professores: contato direto com a realidade da escola.** Presença Pedagógica, v. 6, n. 34, jul/ago, p. 5-15. 2000.

Legislação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União, Brasília**, Brasília, DF, 05 de out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 18 abr. 2016.

BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394>. Acesso em 18 abr. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 2010.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Escola de Tempo Integral. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 de dez. 2005.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução Nº 5, de 19 de Janeiro de 2012. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo**, 19 de jan. 2012.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução Nº 12, de 31 de Janeiro de 2012. Dispõe sobre a instituição do Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo**, 01 de fev. 2012.

SUMÁRIO DE APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Teses e Dissertações – Formação de Professores	175
APÊNDICE 02 - Roteiro para Gestores da SME de Presidente Prudente-SP	178
APÊNDICE 03 - Roteiro para Entrevista de Orientador Pedagógico	180
APÊNDICE 04 - Roteiro de Entrevistas para Diretor de Escola	181
APÊNDICE 05 - Roteiro Entrevista para Professores	186
APÊNDICE 06 - Roteiro Entrevista para Oficineiros	189
APÊNDICE 07 Frequência de temas trabalhados nas reuniões de HTPCs – Formação Interna e Externa	193

APÊNDICE 01 - Teses e Dissertações – Formação de Professores

TÍTULO	RESUMO	UNIVERSIDADE/ ANO
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: REPRESENTAÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE SEU TRABALHO	O objeto do estudo são as representações dos pedagogos das escolas municipais de tempo integral sobre seu trabalho nesses espaços. Destacou-se inicialmente a trajetória educacional brasileira de formação de professores e o momento em que se insere a figura do pedagogo na instituição escolar como coordenador do trabalho pedagógico, assim como tem acontecido às políticas educacionais de formação de professores nas escolas de tempo integral.	PUC-PR / 2011
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: EXPECTATIVAS E DILEMAS	O objetivo do trabalho é descrever e analisar a prática pedagógica de professores de uma escola em tempo integral de Campo Grande, caracterizando suas expectativas e dilemas em relação ao início da implementação do projeto, tendo em vista o seu processo de formação para a mudança.	Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande/MS) / 2013
AS TECITURAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: COM A PALAVRA OS PROFESSORES	A pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de Formação Continuada e identificar a percepção dos professores sobre Curso de Aperfeiçoamento Educação Integral: expressões verbais e corporais, vinculado ao Programa Mais Educação da Secretaria de Educação Básica – SEB do MEC, proposto pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, para professores da Educação Básica da cidade de Uberaba e região.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro / 2015
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PREVISTA E VIVENCIADA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA: PRÁTICAS E DESAFIOS	Aborda a complexidade da formação docente e a sua articulação com a escola de tempo integral, defendendo a necessidade e a importância de investimentos na formação dos professores e gestores, ainda que estes não sejam o foco da proposta política.	Universidade Estadual Paulista – FCT / 2016
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA	O presente estudo trata sobre a Formação Continuada de professores que atuam em uma Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino	Universidade Federal do Maranhão / 2016

DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA	de São José de Ribamar-MA. Seu principal objetivo é analisar a formação continuada oferecida aos (às) professores (as) que atuam na escola de tempo integral.	
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA AS/NAS ESCOLAS DE/EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA	O presente estudo investigou as ações voltadas à formação continuada e à atuação dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I, do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba-SP, especificamente das Escolas de Tempo Integral e de Atividades Complementares.	Universidade Estadual Paulista – FCT / 2017
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA	A pesquisa teve como objetivo analisar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém.	Universidade Federal do Oeste do Pará / 2017
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS MEANDROS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS	O presente trabalho defende a necessidade de formação permanente como trabalho articulado e promovido pelo coordenador pedagógico durante o horário de trabalho por meio de HTPA e HTPC.	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul / 2017
POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL	Esta Tese tem como objeto de estudo as recentes Políticas de Educação Integral colocadas em circulação em Portugal e no Brasil, focando-se, especificamente, na Política Curricular para Formação dos Professores que as determinam e as organizam.	PUC-RS / 2017
COLABORAÇÕES ENTRE PROFESSORES E MONITORES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DE BELO HORIZONTE	Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as relações estabelecidas entre o trabalho desenvolvido pelos docentes da escola regular e pelos profissionais que atuam no Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.	Universidade Federal de Minas Gerais / 2015
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	A pesquisa objetivou verificar as interfaces e os desafios presentes em uma escola de tempo integral no município de Parintins/AM, considerando a formação que os docentes recebem para atuar com a diversidade (formação de professores para o ensino médio).	Universidade Federal do Oeste do Pará / 2015
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.	Este estudo constitui-se em pesquisa sobre formação continuada de profissionais do ensino médio (professores e coordenadores pedagógicos) e sua articulação com o currículo e a prática pedagógica (formação de professores no ensino médio).	Universidade Federal do Piauí / 2015
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO	O trabalho é um estudo de caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre da TI Xapecó, em	Universidade Comunitária da

PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	relação a formação de professores indígenas em educação integral no processo ensino/aprendizagem. (Formação de professores indígenas)	Região de Chapecó / 2016
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS	O objetivo geral do trabalho é de analisar o processo de formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil de uma Escola de Tempo Integral, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS). (Formação de professores na educação infantil)	Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande/MS) / 2017
TOTAL DE TRABALHOS: 14		

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira, Scielo e Universidades.

Apêndice 02 - Roteiro para Gestores da SME de Presidente Prudente-SP

DADOS PESSOAIS

1. Data da entrevista: ____/____/____ Horário: ____:____
2. Sexo: Masc. () Fem. () - Idade: _____
3. Formação
Qual curso _____
Pós-Graduação:
Especialização em: _____
Mestrado ()
Doutorado ()
Área de concentração: _____
Completo () incompleto ()
4. Função ou Cargo Atual que exerce _____
5. Quanto tempo você trabalha na sua função atual? _____
6. Você foi indicado para trabalhar com as ETIs ou você escolheu? Qual foi o motivo da indicação ou da escolha?

PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Módulo I - Sobre o programa

1. No que consiste o Programa de Escola Integral? No que ele difere da escola tradicional?
2. O programa é optativo ou obrigatório para a rede? O que levou a prefeitura a optar pelo programa?
3. Qual a legislação em que o Programa está fundamentado?
4. Quais as funções (ou cargos) do Quadro do Magistério que compõem a as ETIs?
5. Qual a jornada de trabalho dos docentes? E como se divide?
6. Há alguma gratificação aos profissionais que trabalham no Programa? Caso tenha gratificação, qual é o valor e no que incide em termos de vantagens salariais?
7. Há uma dotação orçamentária especial para o programa?

Módulo II - Sobre a implementação do programa

8. Quando começou o programa? Quantas Unidades Escolares de Tempo Integral tem na cidade de Presidente Prudente? Qual foi o critério para sua escolha?
9. Qual é quantidade de professores e alunos por escola?
10. Quais os critérios ou exigências para os profissionais ingressarem no programa? Houve algum tipo de capacitação dos professores?
11. Houve participação da comunidade para implantação do programa? Como?
12. Como é feito o acompanhamento do projeto?

Módulo III - Avaliação do projeto

13. Quais têm sido as questões mais fáceis, e as mais difíceis em relação ao desenvolvimento do Programa?
14. Qual é sua opinião sobre a formação e atuação dos professores que fazem parte das escolas que estão com o Programa em andamento?
15. Qual tem sido a avaliação dos professores em relação à proposta?
16. Há algum indicador de melhoria de desempenho dos alunos neste período?
17. Como os pais estão vendo a escola?
18. Você acha que é um programa que vale a pena expandir? Pq?
19. Há alguma destas escolas que se destaca (por razões positivas ou negativas).

APÊNDICE 03 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE ORIENTADOR PEDAGÓGICO

MÓDULO I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Data da entrevista: ____/____/____ Horário: ____:____
2. Sexo: Masc. () Fem. () - Idade: _____
3. Formação
Qual curso _____
Pós-Graduação:
Especialização em: _____
Mestrado ()
Doutorado ()
Área de concentração: _____
Completo () incompleto ()
4. Tempo de serviço no Magistério: _____
5. Função ou Cargo Atual que exerce _____
6. Quanto tempo você trabalha na sua função atual? _____
7. Quanto tempo exerce essa função nessa unidade escolar? _____
8. Você foi indicado para trabalhar com a Escola de Tempo Integral (E.T.I.) ou você escolheu? Qual foi o motivo da indicação ou da escolha?

MÓDULO II – CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

9. Para você o que é Educação Integral? Como você vê a relação Educação Integral e E.T.I.?
10. O projeto de E.T.I. difere do modelo de escola de tempo parcial no quê? Você entende que houve ganho na E. T. I em relação à escola anterior?
11. O projeto E.T.I., representa um ganho? Para quem? (pais, alunos, professores etc.)
12. Você acha que a Escola de Tempo Integral pode contribuir para melhorar a qualidade da educação do município de Presidente Prudente? Em que sentido?
13. Você acha que é um programa que vale a pena continuar? Por quê?

MÓDULO III – IMPLANTAÇÃO DO PROJETO E O TRABALHO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

14. Como foi a implantação do projeto da E.T.I., nessa escola? Você recebeu alguma orientação? Qual?

15. Tem Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola? Como ele foi elaborado? Você e os professores participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola? Como foi essa participação?
16. Quais são as metas do projeto da escola?
17. Como está organizado o currículo? Quais os problemas que vocês enfrentam (enfrentaram) para implantar esse currículo? Como eles têm sido encaminhados?
18. Como é realizada a articulação entre o currículo básico do ensino fundamental para as séries iniciais e as oficinas curriculares?
19. Como está organizado o tempo nessa escola? Como é a rotina?
20. E em relação ao espaço escolar, como está organizado?
21. Você considera que essa organização de tempo e espaço da E. T. I. atende às necessidades do projeto? No quê? (Em relação ao rendimento dos alunos, os índices de avaliação, o trabalho do professor, colaboram para diminuir a evasão dos alunos?).
22. Qual a orientação pedagógica do projeto? Ela vem da Secretaria Municipal de Educação ou é da escola? Quais as dificuldades para desenvolver essas orientações?
23. Como os alunos são avaliados?
24. Quais os procedimentos adotados com os alunos com dificuldades de aprendizagens?
25. Como se realizam as oficinas? De que maneira as oficinas são escolhidas?
26. Vocês têm parcerias com outros órgãos? Quais órgãos? Por quê?
27. Você trabalha com esse projeto desde _____, o que constitui seu trabalho como orientadora pedagógica aqui na E.T.I.?

MÓDULO IV – AVALIAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA

28. No que esse projeto implantado desde 2010, fez diferença em relação ao projeto anterior, com jornada parcial? Fez diferença nessa escola?
29. Quais os principais objetivos desta escola? Você acha que eles são viáveis?
30. Quais têm sido as questões mais fáceis, e as mais difíceis em relação ao desenvolvimento do Programa nessa escola?
31. Na sua concepção a Escola de Tempo Integral é melhor para os alunos? Por quê?
32. Na sua concepção a Escola de Tempo Integral é melhor para os pais dos alunos? Por quê?

33. Se você tivesse autonomia para decidir, a escola continuaria nesse projeto? Ou que você mudaria?

MÓDULO V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

34. No que o trabalho dos professores dessa E. T. I. é diferente do trabalho dos professores em uma escola com jornada parcial para os alunos?
35. Como são organizadas as horas de trabalho pedagógicas coletivas (HTPCs) com os professores do currículo básico? E osicineiros também participam?
36. Qual é a pauta dessas reuniões? Quem elabora? Como são feitas?
37. Além das HTPCs há outros tipos de formação para os professores e oficineiros?
38. Você acha que houve mudanças na forma de ensinar dos professores do currículo básico? Se houve, quais foram?
39. Como é a sua relação de trabalho com os professores? E com os oficineiros?
40. O que é necessário para o seu desenvolvimento profissional nesse trabalho como orientadora pedagógica? O que falta para você?
41. Você quer acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE 04 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA DIRETOR DE ESCOLA

MÓDULO I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Data da entrevista: ____/____/____ Horário: ____:____
2. Sexo: Masc. () Fem. () - Idade: _____
3. Formação
Qual curso _____
Pós-Graduação:
Especialização em : _____
Mestrado ()
Doutorado ()
Área de concentração: _____
Completo () incompleto ()
4. Tempo de serviço no Magistério: _____
5. Função ou Cargo Atual que exerce _____
6. Quanto tempo você trabalha na sua função atual? _____
7. Quanto tempo exerce essa função nessa unidade escolar? _____
8. Você foi indicado para trabalhar com a Escola de Tempo Integral ou você escolheu? Qual foi o motivo da indicação ou da escolha?

MÓDULO II – CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

7. Há quanto tempo esta unidade escolar funciona em tempo integral?
8. Para você o que é Educação Integral? Como você vê a relação Educação Integral e E.T.I.?
9. O projeto de E.T.I. difere do modelo de escola de tempo parcial no quê? Você entende que houve ganho na E. T. I em relação à escola anterior?
10. O projeto E.T.I., representa um ganho? Para quem? (pais, alunos, professores etc.)
11. Você acha que a Escola de Tempo Integral pode contribuir para melhorar a qualidade da educação do município de Presidente Prudente? Em que sentido?
12. Você acha que é um programa que vale a pena continuar? Por quê?

MÓDULO III – IMPLANTAÇÃO DO PROJETO E O TRABALHO DE DIRETOR DE ESCOLA

13. Como foi a implantação do projeto da E.T.I., nessa escola? Você recebeu alguma orientação? Qual?

14. Tem Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola? Como ele foi elaborado? Você, o orientador pedagógico e os professores participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola? Como foi essa participação?
15. Quais são as metas do projeto da escola?
16. Como está organizado o currículo? Quais são as dificuldades? Estão sendo atendidas?
17. Como é realizada a articulação entre o currículo básico do ensino fundamental para as séries iniciais e as oficinas curriculares?
18. Como está organizado o tempo nessa escola? Como é a rotina?
19. E em relação ao espaço escolar, como está organizado?
20. Você considera que essa organização de tempo e espaço da E. T. I. atende às necessidades do projeto? No quê? (Em relação ao rendimento dos alunos, os índices de avaliação, o trabalho do professor, colaboram para diminuir a evasão dos alunos?).
21. Qual a orientação pedagógica do projeto? Ela vem da Secretaria Municipal de Educação ou é da escola? Quais as dificuldades para desenvolver essas orientações?
22. Como os alunos são avaliados?
23. Quais os procedimentos adotados com os alunos com dificuldades de aprendizagens?
24. Como se realizam as oficinas? De que maneira as oficinas são escolhidas?
25. Vocês têm parcerias com outros órgãos? Quais órgãos? Por quê?
26. Você trabalha com esse projeto desde _____, o que constitui seu trabalho como diretora de escola aqui na E.T.I.?
27. O que é necessário para o seu desenvolvimento profissional nesse trabalho como diretora de escola? O que falta para você?
30. Em relação às diretrizes da Escola de Tempo Integral, você as conhece? O que pensa delas?
31. Há alguma gratificação aos profissionais que trabalham no Programa? Caso tenha gratificação, qual é a porcentagem e no que incide em termos de vantagens salariais?

MÓDULO IV – AVALIAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA

32. No que esse projeto implantado desde 2010, fez diferença em relação ao projeto anterior, com jornada parcial? Fez diferença nessa escola?
33. Quais os principais objetivos desta escola? Você acha que eles são viáveis?

34. Quais têm sido as questões mais fáceis, e as mais difíceis em relação ao desenvolvimento do Programa nessa escola?
35. Você modificou sua forma de pensar o trabalho como gestor numa E. T. I.? Em que sentido?
36. Na sua concepção a Escola de Tempo Integral é melhor para os alunos? Por quê?
37. Há algum indicador de melhora no desempenho dos alunos após essa implantação do projeto? Qual?
38. Na sua concepção a Escola de Tempo Integral é melhor para os pais dos alunos? Por quê?
39. Se você tivesse autonomia para decidir, a escola continuaria nesse projeto? Ou que você mudaria?

MÓDULO V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

40. No que o trabalho dos professores dessa E. T. I. é diferente do trabalho dos professores em uma escola com jornada parcial para os alunos?
41. Há uma Proposta Pedagógica na escola? Se há você participou da elaboração?
42. Como são organizadas as horas de trabalho pedagógicas coletivas (HTPCs) com os professores do currículo básico? E osicineiros também participam?
43. Qual é a pauta dessas reuniões? Quem elabora? Como são feitas?
44. Além das HTPCs há outros tipos de formação para os professores e oficineiros?
45. Você acha que houve mudanças na forma de ensinar dos professores do currículo básico? Se houve, quais foram?
46. Como é a sua relação de trabalho com os professores? E com o orientador pedagógico? E com os oficineiros?
47. Você quer acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE 05 - ROTEIRO ENTREVISTA PARA PROFESSORES

MÓDULO I – IMPLANTAÇÃO DO PROJETO E O TRABALHO DE PROFESSOR

TEMA I.A - O Projeto de ETI: início do Projeto e envolvimento dos Professores

01-Como o projeto da ETI chegou à escola?

02-Como vocês professores se envolveram no projeto? Houve resistência? Descrença? Motivação?

03- O que identifica essa escola como uma ETI? Se vocês fossem de fora e olhassem o funcionamento da escola, o que diria que esta é uma escola de tempo integral?

TEMA I.B – Como funciona essa ETI?

4 - Como é o PPP da escola? Como foi elaborado? O que é revelador no PPP por se tratar de uma ETI?

5 - Como está organizado o currículo? (períodos, aulas, oficinas?).

6- Como é o trabalho do professor? (a forma de trabalhar). O que é positivo e negativo nesse trabalho

7 - O que mudou para os alunos (rendimento, evasão, motivação, dificuldades?)

8 - Como é relação com a comunidade e pais?

9- E a relação com osicineiros?

10 - Como é a relação de trabalho de vocês com os gestores?

11-No que o trabalho dos professores dessa E. T. I é diferente do trabalho dos professores em uma escola com jornada parcial para os alunos?

TEMA I.C – Preocupação com a Escola e o Projeto

12- Nesse momento, qual é a maior preocupação de vocês e da escola em reação ao projeto?

MÓDULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TEMA II.A – Quais Fundamentos?

13. Vocês tiveram acesso às Diretrizes Curriculares para a Escola de Tempo Integral? O que acham delas? É possível colocá-las em prática?

14. Vocês fizeram leituras sobre o tema em questão?

Que leituras vocês fizeram desde que começaram a atuar no Programa de Escola de Tempo Integral?

- Quando? Em que momento vocês leem ou discutem essas questões?

TEMA II.B – Formação no Trabalho

15. Como são organizadas as horas de trabalho pedagógico coletivas (HTPCs) com vocês professores?

- Quem participa? Osicineiros também participam?

16. O que é discutido, o que é tratado nessas reuniões?

- Vocês têm tempo para discutir os problemas da sala de aula?

- Em que momentos vocês têm para trocar ideias/experiências/ dúvidas com os colegas e a coordenadora?

TEMA II.C – Desenvolvimento Profissional

17. O Projeto trouxe novidades na forma de ensinar de vocês?

- O que vocês acham que depois da implantação do projeto vocês fazem melhor? - Por quê?

18. Que adaptações ou ajustes vocês tiveram que fazer nas suas práticas para implementação do Projeto? - Por quê?

19. O que é necessário para o seu desenvolvimento profissional nesse trabalho como professor? O que falta para você?

MÓDULO III – AVALIAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA – CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

TEMA III.A – Educação Integral X Escola de Tempo Integral

20. Para você o que é Educação Integral? Como você vê a relação Educação Integral e E.T.I.?

- Essa ETI da forma como está funcionando, está proporcionando Educação Integral?

21. No que esse projeto fez diferença nessa escola desde a sua implantação até o momento?

TEMA III. B – A ETI é um avanço?

22. Você entende que houve ganho na E. T. I em relação à escola anterior?

- Para quem? (pais, alunos, professores etc.). No quê?

23. Você acha que a Escola de Tempo Integral pode contribuir para melhorar a qualidade da educação do município de Presidente Prudente?

- Em que sentido?

- Vale a pena continuar?

- Por quê?

TEMA III.C – A ETI: PRÓS E CONTRAS

24. Quais têm sido as questões mais fáceis, e as mais difíceis em relação ao desenvolvimento do Programa nessa escola?
25. Se você tivesse autonomia para decidir, a escola continuaria nesse projeto? Ou o que você mudaria?
26. Você faria a matrícula de seu filho numa Escola de Tempo Integral nos moldes em que ela está hoje?

FINALIZANDO

27. Vocês querem acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE 06 - ROTEIRO ENTREVISTA PARA OFICINEIROS

DADOS PESSOAIS

1. Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Horário: ____:____
2. Sexo: Masc. () Fem. () - Idade: _____
3. Escolaridade:
4. Fundamental: () completo () incompleto
Médio: () completo () incompleto
Universitário: () completo () incompleto
Qual curso _____
Pós-Graduação: _____
5. Especialização em: _____
Mestrado ()
Doutorado ()
Área de concentração: _____
Completo () incompleto ()
Quanto tempo você trabalha como oficineiro? _____
6. Há quanto tempo trabalha como oficineiro nessa Unidade Escolar? _____
7. Qual é seu tempo de serviço na área da Educação? _____
8. Você já trabalhou nessa escola antes do Programa ser implantado? _____
10. Você acumula cargo ou trabalha em algum outro local particular? Em caso afirmativo, qual?

11. Você participou de cursos, palestras, congressos, encontros, fórum, seminários sobre o Programa de Escola de Tempo Integral nos anos de 2014 e 2015? Se sim, quais?

13. Você trabalha com esse projeto desde _____, o que constitui seu trabalho como professor (a) aqui na E.T.I.?

MÓDULO I– IMPLANTAÇÃO DO PROJETO E O TRABALHO DE OFICINEIRO

TEMA I.A - O Projeto de ETI: início do Projeto e envolvimento dos Oficineiros

9. Qual (quais) oficina (s) você desenvolve com os alunos?

10. Quanto tempo você trabalha com essa (s) oficina (s)?
11. Como assumiu essa atividade nessa escola?
12. Você já tinha experiência com esse tipo de proposta de Educação Integral?

TEMA I.B – Como funciona essa Oficina Pedagógica

13. Como é o trabalho doicineiro? (a forma de trabalhar). O que é positivo e negativo nesse trabalho?
14. Como estão organizadas as atividades das oficinas? Por quê?
15. Você concorda com a maneira que está organizada essas atividades? Por quê?
16. Caso não concorde, tem sugestões para melhorar o desenvolvimento delas?
17. Quais as atividades que você desenvolve com seus alunos? De que maneira?
18. Como você planeja as atividades para desenvolvê-las na (s) oficina (s)?
19. Qual a sua percepção em relação a essas atividades na formação dos alunos?
20. O teu trabalho é articulado com as atividades do currículo básico e com as atividades dos seus professores? De que maneira?
21. É assessorado por algum profissional da escola? De que maneira?
22. - Como é sua relação de trabalho com os gestores da escola?
23. Como é sua relação com a comunidade e pais?
24. Participas das reuniões da escola, do Conselho de Classe?

MÓDULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TEMA II. A – Quais Fundamentos?

25. Recebeu ou recebe formação para atuar especificamente na Escola de Tempo Integral?
26. Você teve acesso às Diretrizes Curriculares para a Escola de Tempo Integral? O que acha delas? É possível colocá-las em prática?
27. Você (s) oficineiro (s) fez (fizeram) leituras sobre o tema em questão?
Que leituras você (s) fez (fizeram) desde que começou (começaram) a atuar no Programa de Escola de Tempo Integral?
- Quando? Em que momento vocês lêem ou discutem essas questões?

TEMA II.B – Formação no Trabalho

28. Como são organizadas as horas de trabalho pedagógico coletivas (HTPCs) com vocês
oficineiros?
 - Quem participa? Os professores do currículo básico também participam?
29. O que é discutido, o que é tratado nessas reuniões?
 - Vocês têm tempo para discutir os problemas da sala de aula?
 - Em que momentos vocês têm para trocar ideias/experiências/ dúvidas com os colegas e a coordenadora?
30. Você avalia os alunos?
31. Faz o controle da frequência dos alunos?
32. O que é necessário para o seu desenvolvimento profissional nesse trabalho como professor?
O que falta para você?

MÓDULO III – AVALIAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA – CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

TEMA III. A – Educação Integral X Escola de Tempo Integral

33. Para você o que é Educação Integral? Como você vê a relação Educação Integral e E.T.I.?
 - Essa ETI da forma como está funcionando, está proporcionando Educação Integral?
34. No que esse projeto fez diferença nessa escola desde a sua implantação até o momento?
35. Tem conhecimento sobre o aproveitamento escolar de seus alunos? Acha que as atividades desenvolvidas nessa Escola de Tempo Integral que realiza contribuem para a melhoria do aproveitamento dos alunos? Como? Por quê? Pode dar exemplos?
36. Quais as dificuldades que encontra para trabalhar? Como as enfrenta?
37. Por atuar no contraturno do período regular, há influência em como te consideram enquanto educador, pela comunidade escolar? Caso tenha, como você lida com esse fato?
38. Quais os pontos positivos e negativos em relação ao seu trabalho nessa unidade escolar?

TEMA III. B – A ETI é um avanço?

34. Você entende que houve ganho na E. T. I em relação à escola anterior?
 - Para quem? (pais, alunos, professores etc.). No quê?

35. Você acha que a Escola de Tempo Integral pode contribuir para melhorar a qualidade da educação do município de Presidente Prudente?

- Em que sentido?

- Vale a pena continuar?

- Por quê?

TEMA III. C – A ETI: PRÓS E CONTRAS

36. Quais têm sido as questões mais fáceis, e as mais difíceis em relação ao desenvolvimento do Programa nessa escola?

37. Se você tivesse autonomia para decidir, a escola continuaria nesse projeto? Ou o que você mudaria?

38. Você faria a matrícula de seu filho numa Escola de Tempo Integral nos moldes em que ela está hoje?

FINALIZANDO

39. Há mais observações que gostaria de fazer?

**APÊNDICE 07 –FREQUÊNCIA DE TEMAS TRABALHADOS NAS REUNIÕES DE HTPCS -
FORMAÇÃO INTERNA E EXTERNA**

2013

INT/EXT										
	Leitura/ Escrita	Alfab.	Saúde	Aval.	Mat	Informát	Ed. Física	Ed. Cívica	Form.	Outros
INTERNAS	10	3	3	3	2	1	1	0	0	3
EXTERNA	6	1	1	0	3	0	0	1	1	2

2014

INT/EXT										
	Leitura/ Escrita	Alfab	Cult.	Aval	Mat.	Ed. Especial	Ed. ambiental	Ed. Cívica	Form.	Outros
INTERNA	13	5	-	-	2	-	1	1	1	-
EXTERNA	5	5	3	-	3	5	-	1	-	1
	Refl.	Debate	Plan. interno	Comport.						
INTERNA	2	2	11	2						
EXTERNA	-	-	-	2						

2015

INT/EXT										
	Leitura/ Escrita	Alfab.	Cult.	Aval.	Estudo	Mat.	Ed. Especial	Ed. física	Ed. Cívica	
INTERNA	1	9	4	2	1	4	4	1	1	
EXTERNA	-	3	-	-	-	1	-	-	-	
	Comport	Saúde	Ref. Esc.		Plan. interno	Outros				
INTERNA	7	-	2		6	2				
EXTERNA	2	1	-		1	1				

2016

INT/EXT										
	Comport.	Alfab.	Leitura/ Escrita	Mat.	Ref. Esc.	Ed. Especial	Ed. Ambi- ental	Plan. Inter- no	Informát.	
INTERNA	10	15	8	6	2	3	1	7	2	
EXTERNA	1	4	2	2	-	1	-	-	-	
	Aval.	Ed. Cívica	Outros	Cult.	Ed. Física	Saúde	Form.			
INTERNA	4	2	8	4	1	-	-			
EXTERNA	-	-	-	-	-	2	2			

2017

INT/EXT									
	Alfab.	Leitura/es- crita	Mat.	Ref. Esc.	Ed. Especial	Saúde	Artes		
INTERNA	-	13	6	-	9	1	-		
EXTERNA	1	-	-	1	3	1	1		
	Plan. Interno	Informát.	Outros		História				
INTERNA	12	-	1		2				
EXTERNA	-	1	-		-				

SUMÁRIO - ANEXOS

ANEXO 01 - Decreto Municipal Nº 21.142/2010	195
ANEXO 02 - Atividades Sugeridas nos Macrocampos	201

ANEXO 1
Decreto Municipal Nº 21.142/2010



DECRETO Nº 21.142/2010

Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que visa fomentar a Educação Integral de crianças, da Rede Municipal de Ensino do Município de Presidente Prudente.

MILTON CARLOS DE MELLO, no uso das atribuições que são conferidas por lei, e,

CONSIDERANDO que o art. 34, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças e suas famílias, à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos;

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas públicas para a inclusão de crianças, e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local;



CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar das crianças da rede municipal de ensino, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento;

CONSIDERANDO as metas estabelecidas pelo governo municipal em janeiro de 2009, que assegura *"Implantação de Educação em Tempo integral no ensino Fundamental"*;

DECRETA:

CAPÍTULO I **DA INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA**

Art. 1º. Fica instituído o **Programa de Educação Integrada CIDADESCOLA**, com o objetivo de desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes, atividades sócio educativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio de apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de atividades em horário complementar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, meio ambiente, saúde e outros, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional.

Art. 2º. O programa tem por finalidade:

- I - promover a ampliação do tempo, do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar na rede municipal de ensino mediante a realização de atividades em horário complementar;
- II - contribuir para a redução da evasão, da retenção, distorção idade/série/ciclo, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do aproveitamento escolar;
- III - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, ampliando sua participação na vida escolar e social;
- IV - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão das crianças, nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente



educacional da diversidade cultural, estimulando a sensibilidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

V - estimular as crianças matriculadas na rede municipal de ensino, a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VI - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar.

CAPÍTULO II DA EXECUÇÃO

Art. 3º. O Programa CIDADESCOLA promoverá articulação de ações de todos os setores do município, do Governo Estadual, do Governo Federal e dos parceiros que tenham como beneficiárias crianças de Presidente Prudente.

Art. 4º. Integram o Programa CIDADESCOLA ações de todas as secretarias e órgãos municipais, incluindo o SASSOM.

Parágrafo único. O Programa de Educação Integrada CIDADESCOLA contará ainda com a participação de ações promovidas pelas várias secretarias estaduais, dos ministérios e de diferentes órgãos e entidades, de acordo com as parcerias e convênios que poderão ser firmados.

Art. 5º. O Programa de Educação Integrada CIDADESCOLA será implementado por meio de:

- I - articulação institucional e cooperação técnica entre Secretarias Municipais, Estaduais e Governo Federal, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º deste decreto;
- II - assistência técnica e conceitual por parte das Secretarias envolvidas, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento a articulação intersetorial.

CAPÍTULO III DAS DIRETRIZES PARA O APOIO AS AÇÕES



Art. 6º. O Programa de Educação Integrada CIDADESCOLA visa fomentar por meio de sensibilização, incentivo e apoio à ações de articulação de políticas públicas e implementação de atividades sócio-educativas oferecidas às crianças que consistem nas seguintes orientações:

- I- contemplar a ampliação de tempo e do espaço educativo pela noção de formação integral e emancipatória;
- II -integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico das escolas participantes;
- III - promover em parceria com as Secretarias Municipais, Estaduais, Governo Federal e órgãos afins, a capacitação dos gestores do programa;
- IV - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, instituições educativas de formação de profissionais e de organizações não governamentais.

CAPÍTULO IV DAS ATRIBUIÇÕES DOS INTEGRANTES DO PROGRAMA

Art. 7º. Caberá ao Município de Presidente Prudente:

- I- articular as ações de Programas do Governo Estadual e Federal em curso, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos políticos pedagógicos das escolas;
- II - articular as ações de outros programas de atendimento à criança, com vistas às finalidades estabelecidas no art. 2º desta lei;
- III - mobilizar e estimular a comunidade para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance da finalidade do Programa;
- IV - autorizar as Secretarias envolvidas a realizar contratos e convênios de parceria com instituições formadoras e organizações governamentais e não governamentais visando a implementação e qualificação do Programa;
- V - 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;
- VI - instituir a co-responsabilidade entre as Secretarias e órgãos envolvidos no Programa, para proceder encaminhamentos necessários com recursos humanos, financeiros, materiais e de infra-estrutura, para a implementação do programa.



Art. 8º. O Programa será gerenciado por um Comitê com a atribuição de coordenar a implementação do Programa de Educação Integrada CIDADESCOLA.

§1º. O Comitê Gestor será constituído de três comissões, a saber:

- I - comissão Intersetorial;
- II - comissão de Planejamento;
- III - comissão de Execução.

§2º. A comissão Intersetorial será composta pelos secretários das pastas e pelos responsáveis dos órgãos citados no art. 4º.

§3º. A comissão de Planejamento será composta por técnicos indicados pelos secretários e responsáveis dos órgãos citados no art. 4º.

§4º. A comissão de Execução será composta pelos Diretores de Escola, Professores Comunitários e pelos demais funcionários indicados pelos responsáveis dos órgãos citados no art. 4º.

§5º. O Comitê poderá convidar representantes de Instituições e órgãos que possam contribuir na implementação, monitoramento e avaliação do Programa de Educação Integrada CIDADESCOLA.

Art. 9º. Constituem-se atribuições do Comitê Gestor:

- I - propor aos Ministérios do Governo Federal, Secretarias e outros órgãos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa;
- II - coordenar e orientar as escolas no desenvolvimento de ações integradoras e socializadoras junto à comunidade escolar;
- III - estabelecer ações voltadas às parcerias com Instituições Formadoras para a qualificação dos profissionais do Programa;
- IV - acompanhar a implementação do Programa gerando constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para o seu aperfeiçoamento.

§1º. A equipe de funcionários para o Programa de Educação Integrada CIDADESCOLA será recrutada preferencialmente dentre os profissionais qualificados para a demanda de atividades, agentes públicos municipais e de Instituições formadoras, conforme perfil e critérios estabelecidos pelo Comitê Gestor.

§2º. A inclusão e exclusão dos profissionais que integram o Programa CIDADESCOLA serão realizadas, observadas as regras contratuais administrativas e por ato dos secretários.



Art. 10. A operacionalização do programa será normatizada por portarias conjuntas entre as Secretarias.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Presidente Prudente, 17 de agosto de 2010.

MILTON CARLOS DE MELLO
Prefeito Municipal

ALBERICO BEZERRA DE LIMA
Secretário de Administração

ONDINA BARBOSA GERBASI
Secretária de Educação

ANEXO 2**ATIVIDADES SUGERIDAS NOS MACROCAMPUS**

- Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
- Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica;
- Educação em Direitos Humanos;
- Esporte e Lazer e,
- Promoção da Saúde.

Macrocampos disponíveis para as escolas rurais:

- Acompanhamento Pedagógico (obrigatório);
- Agroecologia;
- Iniciação Científica;
- Educação em Direitos Humanos;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Esporte e Lazer e,
- Memória e História das Comunidades Tradicionais.