

NEIVA SOLANGE DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO
MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

PRESIDENTE PRUDENTE/SP
2016

NEIVA SOLANGE DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO
MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

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”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

PRESIDENTE PRUDENTE/ SP
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Neiva Solange da.
S581f Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de
Araçatuba : práticas, desafios e possibilidades / Neiva Solange da Silva. -
Presidente Prudente: [s.n], 2016
189 f.

Orientador: Renata Portela Rinaldi

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Formação de professores. 2. Formação continuada de professores. 3.
Educação em Tempo Integral. I. Silva, Neiva Solange da. II. Rinaldi, Renata
Portela. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. IV. Título.

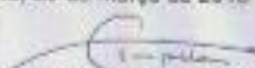
ERRATA

SILVA, Neiva Solange da. **Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

Folha	Linha	Onde se Lê	Leia-se
5	11	A Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro à pesquisa que me permitiu a dedicação integral para o seu desenvolvimento.	A Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2014/14756-4, Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro à pesquisa que me permitiu a dedicação integral para o seu desenvolvimento. "As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP".



Ciente, 29 de março de 2016.


APARECIDA TAMAÉ OTSUKA
 Assistente Administrativo
 Escritório de Pesquisa FCT/UNESP



BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. RENATA PORTELA RINALDI
(ORIENTADORA)

PROFA. DRA. ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI
(UFSCar)

PROFA. DRA. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
(UNESP/FCT)

NEIVA SOLANGE DA SILVA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 29 DE JANEIRO DE 2016.

RESULTADO:

Aprovada

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais Erotides e Eurides
Por me protegerem e me ampararem nos momentos difíceis e por vibrarem comigo a
cada conquista...*

*Aos meus filhos Matheus e Leonardo
Por constituírem a melhor parte da minha história.*

*À minha irmã Lene
Pela dedicação aos meus filhos, principalmente nos momentos em que estive ausente.*

*À Renata
Por acreditar em mim e por me conduzir com amorosidade no desenvolvimento deste
trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha gratidão a todos que tornaram possível a realização do presente trabalho.
Em especial, agradeço:

A Deus, por tantas bênçãos recebidas.

Aos meus pais, Erotides e Eurides, pelo carinho, zelo, incentivo e pelo exemplo de vida.

À minha irmã Lene, pelo apoio sem o qual teria sido impossível chegar até aqui.

Aos meus maravilhosos filhos, Matheus e Leonardo, pela compreensão dos meus momentos de ausência.

À minha irmã Nilzete e à sobrinha Jaqueline, pela acolhida e incentivo no percurso final desta pesquisa.

À minha irmã Cleide, ao meu afilhado Caio, às afilhadas Marcela e Maira, às sobrinhas Paula e Michele e ao meu cunhado Alexandro por terem tornado doces e felizes os momentos da vida dos meus filhos nos quais eu não estive presente em decorrência deste trabalho.

Ao meu irmão Ademir, pela solicitude dispensada a mim nos momentos de dificuldade.

À minha família, pelo apoio e compreensão.

À Prof^a Dra Renata Portela Rinaldi, minha orientadora, pela confiança, pelo acolhimento carinhoso, por compartilhar seus conhecimentos comigo e contribuir para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À Raquel, amiga muito especial, pelas palavras de carinho, apoio e por compartilhar comigo os desafios e vitória desta pesquisa.

À Cristiane Magalhães Bissaco, por ter sido a primeira a me encorajar neste processo.

Aos meus amigos do departamento de supervisão de ensino, Andréa, Christian, Cristina, Deine, Eliana, Marilene, Patrícia e Tatiana pela amizade e apoio.

Ao Secretário de Educação Luiz Carlos Custódio, pela autorização institucional para a realização desta pesquisa.

Às Profas. Dras. Aline Reali e Leny Rodrigues Martins Teixeira, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação para a finalização deste trabalho de pesquisa.

A todos os membros do Grupo de Pesquisa FPPEEBS, em especial à Profa. Dra. Ana Luzia, à Patrícia e à Andréa, pela contribuição para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro à pesquisa que me permitiu a dedicação integral para o seu desenvolvimento.

Muito obrigada!

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para que eu não deixe de caminhar”

Fernando Birri

Retomado por Eduardo Galeano

SUMÁRIO

1 Introdução.....	06
1.1 Breve revisão de literatura para contextualização do objeto investigado.....	13
1.2 Delimitação do problema e objetivos da pesquisa.....	16
1.3 A organização do documento.....	16
2 A Formação de Professores para Educação Integral na Perspectiva do Tempo Integral: políticas e concepções.....	19
2.1 Educação Integral significada e ressignificada no constructo legal: nacional, estadual (SP) e municipal.....	22
2.2 Educação Integral no Brasil: Das origens aos tempos atuais.....	51
2.3 Concepções de educação integral e tempo integral na diversidade de pensamentos brasileiros: divergências e similitudes.....	58
3 Delineamento Metodológico.....	68
3.1 O contexto para a coleta de dados da pesquisa.....	77
3.2 Os participantes da pesquisa.....	79
3.3 Os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados.....	82
4 Atribuindo significados aos processos formativos para a docência na escola de tempo integral de Araçatuba.....	88
4.1 Possibilidades formativas para o professor da escola de tempo integral.....	88
4.1.1 A preparação para a docência na ETI a partir dos documentos legais.....	88
4.1.2 Formação de professores para ETI nas falas dos participantes da pesquisa.....	92
4.2 Apreendendo a compreensão e operacionalização da ETI e suas implicações para a implementação no município de Araçatuba.....	105
4.3 Saberes e práticas de ensino empreendidos pelas professoras das ETIs no município de Araçatuba.....	118
4.4 Dificuldades e possibilidades no exercício da docência na ETI.....	134

5 Conclusão.....	158
Referências.....	165
Apêndices.....	174

RESUMO

SILVA, Neiva Solange da. **Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba:** práticas, desafios e possibilidades. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente - SP

Esta investigação foi desenvolvida no interior da linha de pesquisa “Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). 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. Visa refletir sobre a forma como a escola e seus atores traduzem a implementação e a formação do professor desta modalidade de escola, considerando-os como sujeitos dotados de conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades que os credenciam a integrar o debate na perspectiva de expandir oportunidades formativas a estes sujeitos com vistas a melhorar a qualidade do ensino público e da formação integral dos estudantes. Procurou responder à seguinte questão de pesquisa: Como a escola e seus atores “traduzem” a implementação e a formação de professores para o projeto de Escola de Tempo Integral? O estudo, de natureza qualitativa, utilizou a pesquisa bibliográfica (em bases de dados nacionais) e a documental (leis, resoluções, portarias, decretos, pareceres etc.), bem como o grupo dialogal como estratégia do trabalho para a coleta de dados empíricos. O trabalho de campo foi desenvolvido no município de Araçatuba, SP, envolvendo três escolas que implantaram o projeto de Educação Integral a partir do ano de 2007. Participaram da investigação um total de 26 profissionais, entre os quais gestores, professores e monitores de oficinas curriculares das respectivas instituições. Nesta etapa, os principais instrumentos de coleta de dados foram: questionário e o Grupo Dialogal. O tratamento dos dados obtidos ocorreu por meio da análise de conteúdo que é uma técnica com determinadas características metodológicas, a saber: objetividade, sistematização e inferência (FRANCO, 2008; RICHARDSON, 2010). Os resultados apontaram para uma tradução da realidade da educação integral no município ainda frágil, fundamentalmente ancorada na ampliação do tempo e na execução da proposta prescrita sem a compreensão (legal, teórica e prática da organização da unidade escolar no âmbito do sistema municipal de ensino) do significado desta, seguido da respectiva resignificação para a realidade de cada contexto. Contudo, a despeito das dificuldades e dos desafios enfrentados, os atores da escola têm buscado êxito nas formas de operacionalização, algumas mais progressistas e outras ainda focadas no assistencialismo. Os resultados desta pesquisa confirmam o que a literatura já aponta sobre a formação de professores e a necessidade de investimento em seu desenvolvimento profissional como sujeito protagonista no processo de transformação no interior das escolas. Além disso, indica a necessidade de repensar a cultura da escola e seus agentes como oportunidade e possibilidade de trabalho coletivo para a reorganização, a partir dos desafios identificados, de uma escola de tempo integral em tempo integral que favoreça o desenvolvimento dos cidadãos abrangendo os aspectos cognitivo, emocional, social e valorativo, do acesso à informação e ao conhecimento e de consolidação dos princípios democráticos.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação Continuada de Professores. Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Escola de tempo integral.

ABSTRACT

SILVA, Neiva Solange da. **Formation of teachers and the Full-time School in the county of Araçatuba:** practices, challenges and possibilities. 2016. 191 f. Dissertation (Master of Education). Estadual Paulista University (UNESP), University of Science and Technology – Presidente Prudente – SP

This investigation was developed within the research área of “Training of education professionals, educational policies and public school” of the Post-Graduate Education, from the University of Science and Technology of the Estadual Paulista University (FCT/UNESP). It addresses the complexity of teacher education and its relationship with the school full-time, defending the need and importance of investments in the training of teachers and administrators, though these are not the focus of the proposed policy. Aims to reflect on how the school and its actors translate the implementation and training of teachers of this school of contracts, considering them as subjects endowed with knowledge, experience, abilities and possibilities that accredit to join the debate from the perspective of expanding opportunities training to these subjects with a view to improving the quality of public education and integral formation of students. He sought to answer the following research question: How does the school and its actors translate the implementation and training of teachers to the Full Time School project? The qualitative study, used the literature (in national databases) and documentary (laws, resolutions, ordinances, decrees, opinions etc.) and the dialogical group as work strategy for the collection of empirical data. Fieldwork was developed in the county of Araçatuba, SP involving three schools that have implemented the Integral Education Project from the year 2007. Research was attended by a total of 26 professionals, including managers, teachers and monitors curriculum of workshops respective institutions. At this stage, the main data collection tools were: questionnaire and dialogical Group. The processing of data occurred through content analysis which is a technique with certain methodological characteristics namely: objectivity, systematization and inference (Franco, 2008; Richardson, 2010). The results pointed to a translation of the reality of comprehensive education in the still fragile county; fundamentally anchored in the expansion of time and performing the prescribed proposal without understanding (legal, theoretical and practical of the school unit organization within the town school system) the significance of this, followed by its redefinition to the reality of each context. However, despite the difficulties and challenges faced, the school actors have sought success in the forms of operation, some more progressive and still others focused on welfare. The results confirm what the literature points already on the training of teachers and the need to invest in their professional development as the main actor in the transformation process within schools. Also, indicates the need to rethink the school culture and its agents as an opportunity of collective work for the reorganization, from the challenges identified in a school full-time to promote the development of citizens covering the cognitive, emotional aspects, social and evaluative.

Key words: Formation of teachers. Continue formation of teachers. Full-time Education. Education in Full-time. Full-time School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Anexo II – Componentes das Oficinas Curriculares.....	44
QUADRO 2: Anexo III – Dos Requisitos para Provimento das Funções-Atividades de Professor e Estagiário.....	45
QUADRO 3: Produções por grupo de trabalho nas Reuniões Anuais da ANPED.....	72
QUADRO 4: Produções da Anpae.....	73
QUADRO 5: Produções da Scielo.....	74
QUADRO 6: Produções referentes à formação de professores para escola em tempo integral.....	75
QUADRO 7: Identificação das escolas e respectivo modelo de ETL.....	79
QUADRO 8: Perfil profissional dos professores participantes da pesquisa.....	80
QUADRO 9: Perfil profissional dos gestores participantes da pesquisa.....	82
QUADRO 10: Organização do calendário dos encontros dos Grupos Dialogais.....	84
QUADRO 11: Sistematização dos objetivos da pesquisa e respectivas categorias de análise.....	86
QUADRO 12: Os saberes dos professores segundo Tardif.....	119
QUADRO 13: Resultado do Ideb das escolas investigadas.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
UNITOLEDO – Centro Universitário Toledo
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
SESI – Serviço Social da Indústria
EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ETI – Escola de Tempo Integral
HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEMFICA – Centro Municipal de Formação Integral de Crianças e Adolescentes
PME – Programa Mais Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
CF – Constituição Federal
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
MEC – Ministério da Educação
SE – Secretaria da Educação
LC – Lei Complementar
RDPI – Regime de Dedicação Plena e Integral
GDPI – Gratificação de Dedicação Plena e Integral
CEE – Conselho Estadual de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
AIB – Ação Integralista Brasileira
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
CEIs – Centros de Educação Integrada
CEUs – Centros Educacionais Unificados

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração em Educação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

P – Professor

G – Gestor

Q – Questionário

GD – Grupo Dialogal

HTPP – Horas de Trabalho no Desenvolvimento de Projetos e Pesquisas

E.R. – Ensino Regular

OF. – Oficina

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SME – Secretaria Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

1 Introdução

Início¹ esta dissertação, elaborando um breve memorial para apresentar o caminho trilhado na minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica que culminou nas inquietudes geradoras da vontade de investigar sobre este tema e no delineamento do problema da pesquisa.

A literatura que referencia metodologia de pesquisa na área de ciências humanas e sociais postula que um objeto de estudo somente se transforma em um problema de pesquisa, se fizer parte das inquietações pessoais da pesquisadora. Neste sentido, afirma Minayo (1994, p. 90) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”.

Julgo relevante descrever acerca de minhas origens para demonstrar, *a priori*, o quão importante e basilar foi, e continua sendo, a escola pública para minha formação, não só acadêmica ou profissional, mas também como ser humano autônomo e responsável pelo meu próprio desenvolvimento. Como diz Cortella (2000, p. 32) “somos construtores de nós mesmos”. E, em consequência, enveredou a presente pesquisa.

A educação pública me possibilitou um caminho tortuoso e com desníveis que o tornou ainda mais desafiador. Em algum momento do meu caminhar, me olhei e vi mais um vazio do que a mim mesma. Vi que era preciso seguir e para seguir era preciso um sentido. Este sentido, descobri aos poucos, que não adiantava olhar somente para mim porque estava no outro, na relação que me constitui humana. Decidi atuar no magistério da escola pública, foi a escolha de um caminho sem volta. Fazer parte da construção de sentido de outras vidas e mostrar-lhes que há caminhos para alcançar o objetivo traçado em seu projeto de vida. Não importa de onde viemos, mas aonde queremos chegar. E a escola pública, na maioria das vezes, é a principal, senão a única, responsável pela formação e construção dos sujeitos, mas não quaisquer sujeitos. Sujeitos imbuídos de conhecimentos, princípios e valores que os levem, independentemente do papel que assumam socialmente, à construção de uma sociedade mais justa, solidária, tolerante, sustentável e humanizada.

¹ Nesta introdução do documento de dissertação uso o pronome “eu” na primeira pessoa do singular para enfatizar minha trajetória pessoal e profissional.

O meu primeiro contato com a escola foi aos seis anos de idade. Como era filha de trabalhadores rurais, era preciso ir de uma fazenda a outra, a pé, para estudar numa classe multisseriada². Lá cursei as primeiras séries. Sendo a filha mais nova de uma prole de treze filhos, já havia tido contato com as letras por meio dos irmãos mais velhos, com gravetos, debaixo dos pés de café, nos horários em que acompanhava minha mãe para levar as refeições a todos da família que estavam na lida.

Meu pai é analfabeto, minha mãe cursou os anos iniciais do ensino fundamental que, em sua época, este período era denominado escola primária. Ela foi e continua sendo minha grande incentivadora. Sonhou em ter um filho ou uma filha com diploma. Viu todos os meus irmãos, gradativamente, frustrarem seu sonho de cursar uma faculdade e obter um diploma. Poucos concluíram o ensino médio. A maioria desistiu dos estudos antes da conclusão do ensino fundamental, antigo primeiro grau.

Como o leitor percebe, eu não desisti. Fui a primeira a cursar uma faculdade, razão de grande orgulho de meus pais. Depois de casada, já com família constituída, minha irmã mais próxima em idade retornou à escola, fez Magistério e o curso de licenciatura em Pedagogia. Também foi causa de orgulho para nós, familiares.

Em 1988, já morando no município de Araçatuba, minha mãe levou ao meu conhecimento que se daria na cidade o início do funcionamento do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)³, no qual eu estudaria em período integral e receberia uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Unindo o desejo de ver uma filha tornar-se professora ao apoio financeiro que receberia para isso, prontamente me incentivou a inscrever-me para o processo seletivo (Vestibulinho).

Cursei o Magistério no CEFAM, com duração de quatro anos. Foi minha primeira experiência com escola de tempo integral. Brocanelli e Rinaldi (2012) ao abordarem as ideias de Durkheim, apresentam o conceito de “riqueza ignorada” como sendo uma profundidade de experiências despercebidas e escondidas, como nossa humanidade a ser despertada. As experiências vivenciadas por mim, nesses quatro anos, com a intervenção de professores muito dedicados, foram revelando a minha riqueza ignorada. Sempre tive

² Tipo de classe muito comum em escolas rurais, a qual é constituída por alunos de diferentes séries, identificadas por fileiras. Onde a falta de recursos, alunos e professores inviabiliza a existência de uma escola de padrão urbano, cujos alunos são distribuídos conforme idade ano/série a professores específicos.

³ O CEFAM foi implantado no estado de São Paulo por meio do decreto nº 28.089 de 13 de janeiro de 1988, na gestão do então governador Orestes Quécia.

muito orgulho e satisfação por ter estudado no CEFAM, mas só depois de muito tempo, com o meu desenvolvimento profissional, relacionando os estudos teóricos à minha prática desde os tempos de estudante é que tive condições de dar outra dimensão, muito mais grandiosa, para a escola de tempo integral como foi o CEFAM.

Nesse caso, o ambiente escolar transparecia sua cultura organizacional, era disposto e motivador. Pela manhã participava das atividades regulares do currículo e à tarde de enriquecimento curricular e estágio. Era um trabalho bem articulado tanto entre as disciplinas quanto entre o CEFAM e as escolas próximas de 1º grau (hoje ensino fundamental) com as quais eram desenvolvidos projetos de alfabetização e matemática.

As crianças das séries iniciais iam semanalmente ao CEFAM; desenvolviam-se atividades com as mesmas, na presença dos demais alunos da turma do Magistério bem como da professora de Estágio e da professora da turma infantil. Todos refletiam e avaliavam o desenvolvimento da aula e davam seu *feedback* com vistas à melhoria da próxima atividade. Era uma integração que favorecia um crescimento profissional a todos os sujeitos envolvidos.

Finalizada essa trajetória no CEFAM, ingressei no curso de licenciatura em Letras no Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO) em Araçatuba. Atuei como monitora da turma em troca de uma bolsa de estudos correspondente a 50% do valor da mensalidade do curso. Fato que também contribuiu significativamente para minha evolução na aprendizagem da docência. Pela avaliação dos colegas da sala que participavam das aulas de monitoria, eu conseguia interagir com eles e com os conteúdos de tal forma que transformava o que era difícil em fácil. A tensão das aulas se esvaía nos encontros de monitoria.

No ano seguinte, ao da conclusão do curso de licenciatura, 1995, fui aprovada em concurso público e ingressei no magistério da rede pública municipal de Araçatuba. Nessa época o município contemplava a educação infantil apenas. Fui trabalhar numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)⁴ de um bairro de periferia. Atendia crianças de quatro meses a seis anos de idade. Nessa fase, conforme se refere Tardif (2010) a esta iniciação na profissão, deparei-me com os primeiros obstáculos da profissão: a falta de acolhimento dos professores mais experientes; a indisposição entre os pares quando o

⁴ Com base no decreto de nº 13.761 de 3 de setembro de 2008, todas as escolas do município de Araçatuba passam a ter a nomenclatura Escola Municipal de Educação Básica (EMEB).

ingressante (eu, no caso) sugeria algo novo; concepção enviesada da função da escola pública de educação infantil; necessidade de autoafirmação no grupo dentre outras situações. Todavia, a que mais me marcou foi a falta de condições dignas de trabalho. Eu gastava metade do salário na compra de materiais pedagógicos e de higiene para uso com as crianças.

O sentimento de não pertencimento àquele grupo quase me fez desistir do magistério. Observava que a gestão escolar não se mobilizava para a integração da equipe. Prevalecia o trabalho individual e competitivo entre os pares. Logo, percebi que a teoria estudada destoava muito do contexto real. O que me impulsionou a seguir a carreira foram as relações de aprendizagem mútua estabelecidas com as crianças. O contato com elas elevou a minha autoestima e meu compromisso em desenvolver um trabalho que fizesse a diferença na vida daquelas crianças que apresentavam tanta carência emocional e financeira. Concomitantemente, ingressei em cargo efetivo do Magistério do Serviço Social da Indústria (SESI)⁵.

Pensando em atuar com mais qualidade na organização e desenvolvimento do meu trabalho pedagógico, no contexto das transformações da sociedade contemporânea que influenciavam diretamente a educação escolar, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia.

Depois de quatro anos lecionando, fui convidada a exercer a função de coordenadora pedagógica no sistema de ensino municipal de Araçatuba, mas não pude aceitar porque possuía um cargo efetivo no SESI, ao qual não era viável renunciar em decorrência da boa remuneração e benefícios de vários convênios.

No início do ano de 2005, fui aprovada em primeiro lugar no concurso público de diretor de escola do município de Araçatuba. Retornando às origens, tomei posse do cargo em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF)⁶ de zona rural, recém-fundada. A escola no início atendia creche e pré-escola. De forma progressiva, passou a atender o ensino fundamental. Conforme terminavam a educação infantil, as crianças permaneciam na mesma escola para cursar os anos iniciais do ensino fundamental. No início de meu exercício profissional como diretora, a escola atendia a

⁵ Criado pela CNI em 1º de julho de 1946, pelo então presidente da República Eurico Gaspar Dutra, o Serviço Social da Indústria- SESI nasceu com o papel de estudar, planejar e executar medidas que contribuíssem para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria.

⁶ A escola era constituída por berçário, maternal (modalidade creche), educação infantil e gradativo ensino fundamental.

cerca de 60 estudantes e, ao encerrar meu ciclo de trabalho naquele local, cinco anos depois, ela atendia por volta de 340 estudantes.

Mais uma vez me vi num crescimento conjunto. Não só meu e da escola, mas de toda equipe. Esta escola foi sempre tida em alto conceito pela ótica da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade, embora sua localização se dê num bairro de extrema pobreza. Considero como fator primordial o vínculo criado pelos atores da comunidade escolar. Deixei o Sesi para assumir a direção desta escola, minhas amigas professoras do Sesi, aprovadas nesse mesmo concurso no cargo de professor, escolheram lá motivadas pela minha presença na direção da escola. As relações estabelecidas nesta escola eram baseadas no diálogo franco, aberto às críticas e sugestões. Configurou-se como experiência ímpar de desenvolvimento profissional para todos os atores educacionais do contexto, de tomada de decisões, trabalho coletivo, principalmente para quem havia passado pelo Sesi, onde o professor sofria a forte dimensão da hierarquia organizacional vinculada a procedimentos determinados para sua execução.

Em 2010, tive oportunidade de assumir a direção de uma escola bem próxima de minha casa e poder compartilhar meu horário de almoço com os meus filhos. Era uma Escola de Tempo Integral (ETI)⁷. O olhar retrospectivo relatado até o momento teve o intuito de apresentar um pouco das vivências que constituíram minha história no contexto de trabalho na escola pública e que me possibilitaram a construção de minha história como pesquisadora. A partir de agora, apresento a experiência mais relevante, justificadora de minha aproximação com o tema desta investigação “Formação de Professores para a Escola de Tempo Integral”.

O interesse pelo tema da pesquisa nasceu desta experiência quando atuei como diretora nesta ETI, onde pude observar *in loco* os desafios enfrentados com a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Nesse período vivenciei situações de grande relevância para a busca do meu aperfeiçoamento profissional. Sobre este aspecto Freire (2009, p. 54) destaca “O fato de me perceber no mundo com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”. Nesta perspectiva, dei início ao trabalho, desejando ser capaz de intervir naquela

⁷ Esta escola de tempo integral pertencia à rede estadual até julho de 2007. Com o final do processo de municipalização, passou a compor o quadro de escolas do município.

complexa realidade para transformá-la num ambiente melhor e com ensino de melhor qualidade.

As situações vivenciadas naquele momento revelaram o quanto eu estava mal preparada para atuar naquele espaço, sobre o qual eu havia construído, de fora dos muros da escola, uma visão ilusória. Além das minhas próprias, constatei limitações e dificuldades na rotina da escola de tempo integral, impedindo que a instituição pública ofertasse ao alunado uma educação integral de boa qualidade. Alguns apontamentos observados são merecedores de atenção porque acredito que comprometem o desenvolvimento de uma proposta de qualidade, bem como impactam sobremaneira na valorização profissional dos professores, são eles: oficinas curriculares do contraturno sendo ministradas por monitores, que eram estagiários, que ainda estavam nos anos iniciais do curso de licenciatura; tempo de contrato dos monitores das oficinas por apenas dois anos, sem possibilidade de renovação de contrato; impossibilidade de reunir monitores com o corpo docente em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para planejamento de ações que visassem ao alcance de metas previstas no projeto político pedagógico da escola, por cursarem a graduação durante o período de realização deste; espaços inadequados à realização das oficinas curriculares; banheiros de espaço reduzido sem condições de instalação de chuveiros para oferecimento de banhos às crianças que ali permaneciam por nove horas; inexistência de sala de repouso, principalmente para as crianças de primeiro ano (de 5 a 6 anos); ausência de formação continuada para gestores e professores vinculada ao projeto de educação integral.

No ano subsequente, fui nomeada em cargo efetivo de supervisor de ensino do sistema municipal de ensino de Araçatuba, passando a ficar lotada na Secretaria Municipal de Ensino da mesma cidade.

No âmbito da experiência supracitada, dos desafios enfrentados cotidianamente no período em que estive na ETI e pelo fato atuar como supervisora de ensino no referido sistema, entendi que se fazia relevante investigar 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 que se confronta com a estrutura e organização do ensino regular e das atividades complementares das oficinas curriculares na escola de tempo integral, mesmo que este não seja o foco de investimentos da proposta política de educação de tempo integral no país.

Conhecer e valorizar a ação dos professores, como produzem e incorporam saberes profissionais, como aprendem e se desenvolvem na profissão, num contexto de mudanças os credenciam a integrarem o debate na perspectiva de expandir oportunidades formativas com vistas a melhorar a qualidade do ensino público. Além disso, compreender como o professor constrói sua identidade profissional, especialmente em propostas inovadoras e em cenários dilemáticos, como é o caso em questão, tem ainda contribuído para a criação e adoção de maneiras de investigar a temática da formação de professores.

Ao realizar um levantamento bibliográfico no intuito de conhecer e contextualizar o objeto de estudo, percebi um número restrito de pesquisas recentes que tenham o enfoque voltado aos processos formativos da docência, remetendo-se à função da escola de tempo integral, da educação integral e da articulação destes no projeto político pedagógico da escola. Assim, com o ingresso no Mestrado, tive oportunidade de desenvolver o estudo no município de Araçatuba, devido a, entre outros fatores, transformações político-educacionais que ocorreram nos últimos anos no município.

Em 2007, com a finalização do processo de municipalização⁸ das séries iniciais do Ensino Fundamental no município, o Sistema de Educação passou a contemplar quatro escolas do projeto Escolas de Tempo Integral (ETI), a princípio, seguindo as mesmas diretrizes implementadas pelo Estado de São Paulo⁹. O currículo do ensino regular seguia as diretrizes oriundas da Secretaria Municipal de Educação, bem como cumpria a grade curricular estabelecida por este órgão enquanto, no contraturno, aconteciam as oficinas curriculares que eram ministradas por professores anteriormente contratados pelo Estado para trabalharem em oficinas relacionadas às suas áreas de formação: Inglês, Espanhol, Arte, Educação Física, dentre outras. Essas escolas funcionaram desta forma entre agosto de 2007 até o final do ano de 2008.

Em 2009, o sistema municipal de ensino experimentou uma nova forma de operacionalização da carga horária ampliada nas referidas escolas, por meio da qual

⁸ Este processo teve início através da celebração do convênio de nº 963-0000/99 entre o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação e o município de Araçatuba em 26/07/1999, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental.

⁹ Diretrizes da Escola de Tempo Integral SP: SEE, 2006 (Documento do Congresso Internacional de Educação, SP, de 27 e 28/03/2006).

estagiários de cursos de licenciatura passaram a ser atores¹⁰ de mediação no desenvolvimento das oficinas curriculares no interior das ETI.

Em 2011, outras duas escolas do município foram inseridas no processo de ampliação de jornada do tempo escolar, porém com um formato diferenciado das demais, no qual a realização de atividades complementares, do contraturno, acontecia nos Centros Municipais de Formação Integral de Crianças e Adolescentes (CEMFICA) situados nas proximidades da escola, com a mediação de monitores concursados e efetivos, com vínculo empregatício nos referidos centros para desenvolverem, entre os alunos, oportunidades formativas complementares, visando à concretude de uma educação integral. Ou seja, as atividades do contraturno eram realizadas em uma instituição municipal que contava com acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, não era escola e sim um centro de formação para as crianças e adolescentes do município, para o qual os estudantes se dirigiam a fim de participar das oficinas curriculares.

Em 2012, houve adesão de uma escola municipal à proposta do governo federal de implantação do “Programa Mais Educação¹¹” e outras três escolas passaram a oferecer atividades complementares no contraturno.

No período de 2007 a 2012, o município de Araçatuba passou a ter 10 escolas de tempo integral com características distintas entre si. Modelos pautados em ampliação de carga horária, contudo sem articulação com o currículo vigente, a proposta político-pedagógica da escola e a equipe de trabalho.

1.1 Breve revisão de literatura para contextualização do objeto investigado

A ampliação das horas de permanência dos alunos na escola, favorecendo a formação integral, trata-se de uma tendência, prevista na legislação educacional brasileira: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (artigos 34 e 87), na Lei que se refere ao Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

¹⁰ Utilizamos a palavra atores para ressaltar que os estagiários assumem o papel de educar no universo escolar da escola de tempo integral.

¹¹ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), **como estratégia** do Governo Federal para induzir a ampliação escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Magistério (FUNDEB), na Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Diário Oficial da União), no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 - 2024), no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Documentos oficiais justificam a sua importância pelo fato de a integralidade se configurar numa necessidade social, com vistas a abrir caminhos para minimizar o envolvimento pleno das crianças em situações de vulnerabilidade, violência, abandono, exploração e negligência nas ruas. Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral é vista como uma alternativa que pode contribuir para efetiva construção da cidadania na qual as crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos (BRASIL, 2014).

Ao que parece, a educação em tempo integral tem ocupado importante espaço na realidade escolar do Brasil nos últimos anos e configura-se na Meta 6 do PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/14, a saber: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Esta ampliação do número de escolas de tempo integral também apresenta o propósito de oferecer aos alunos a formação integral nos aspectos cognitivos, desportivos, sociais, estéticos e éticos. Neste tocante, tem se tornado um grande desafio na atual conjuntura, vislumbrando formas distintas de operacionalização dentro dos sistemas educacionais (BRASIL, 2014). Todavia o professor que atua nessa modalidade de educação tem ficado, quase sempre, à margem do processo de implantação quando, na verdade, ele deveria comparecer como protagonista deste processo.

Por meio da análise dos documentos, verificou-se que o modelo de educação integral no Brasil parece privilegiar os investimentos em infraestrutura e nos equipamentos em detrimento da formação do professor. Tal impressão é corroborada no estudo de Bruno (2009, p. 42) quando aponta que, segundo o Banco Mundial, em relação ao Brasil,

[...] investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social desses profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que, certamente, segundo o Banco Mundial, desencadearia um novo processo inflacionário. Resta saber como é possível melhorar a qualidade do ensino público, sem investimento na qualificação permanente de professores e demais profissionais da educação.

Destarte, a pesquisa aqui relatada, que emergiu no bojo das transformações político-educacionais que ocorreram no município de Araçatuba/SP desde o ano de 2007,

mobilizou esforços para trilhar um caminho que fosse ao encontro da necessidade de reflexão sobre práticas docentes e o papel da formação dos professores na reformulação de propostas para escolas de tempo integral. Buscou instigar o repensar coletivo de paradigmas e modelos já consolidados de ensino, priorizando uma relação educativa com referências comuns entre os que ensinam e os que aprendem, fortalecendo sentimento de pertencimento dos que aprendem (CAVALIERE, 2007).

É observável, em pesquisas recentes, duas vertentes nesta temática: escola de tempo integral e aluno em tempo integral, respectivamente, ênfase na unidade escolar, com mudanças em seu interior, mais equipada e com novas atribuições; e na outra, ênfase na oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno, decorrentes da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes de fora da escola, (CAVALIERE, 2009).

Conforme Jesus (2008), a ampliação de jornada visa à transformação social para minimizar as dificuldades encontradas no âmbito da estrutura familiar no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, psíquico e social, cabendo o questionamento de qual seria a forma mais adequada. Entretanto, o que há de maior relevância neste processo é a formação de professores na perspectiva de um projeto democrático para a escola de tempo integral como caminho para o educando aprender a exercitar o pensamento reflexivo, tendo como eixo norteador a experiência, como fundamento da realidade, posicionando-o no centro do fazer educativo para alcançar a qualificação de sua aprendizagem. Assim, acredita-se que potencializar a formação docente para que esta proposta se efetive é apoiar a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. E, desta forma, a pesquisa teceu elementos que destacam a necessidade de as esferas educacionais olharem cuidadosamente para o professor que se configura como peça chave desta transformação. Portanto, esse profissional deve estar predisposto à mudança, aceitar novas formas de interagir com os pares em seu ambiente de trabalho para reelaborar um currículo apropriado de educação que busca uma consolidação (BRASIL, 2009).

1.2 Delimitação do problema e objetivos da pesquisa

Nesta pesquisa, buscar-se-á responder à seguinte questão: Como a escola e seus atores “traduzem” a implementação e a formação de professores para o projeto de Escola de Tempo Integral?

A partir desta pergunta foi delineado como objetivo geral:

Compreender de que forma o projeto de Escola de Tempo Integral é traduzido e implementado pelos atores da escola no município de Araçatuba.

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

- Conhecer e analisar as possibilidades formativas para os professores que atuam na modalidade de educação integral na rede pública de ensino no município de Araçatuba.
- Analisar a compreensão dos atores da escola sobre a proposta de Escolas de Tempo Integral e a relação que existe entre eles para implementação do projeto político pedagógico deste modelo de escola no município de Araçatuba.
- Analisar os saberes profissionais e de que forma os professores e monitores têm planejado, desenvolvido e avaliado o ensino dos alunos que frequentam as Escolas de Tempo Integral no município de Araçatuba.
- Compreender os desafios, os limites e as possibilidades dos atores da escola no exercício da profissão nas Escolas de Tempo Integral no município de Araçatuba.

Definido o problema da pesquisa e delineados os objetivos que orientaram o estudo, apresenta-se a forma como este documento de dissertação foi organizado.

1.3 A organização do documento de dissertação

Para uma melhor compilação deste documento, foi organizado em seções que apresentam inicialmente o referencial teórico e metodológico que fundamentaram a pesquisa. Na sequência, as seções apresentam o desenvolvimento metodológico da investigação, bem como a descrição e análise dos resultados obtidos, seguido das conclusões do estudo.

Na introdução, apresenta-se um breve memorial para apresentar o caminho trilhado pela pesquisadora em sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica que

culminou nas inquietudes geradoras da vontade de investigar sobre o tema e no delineamento do problema da pesquisa. Resgatam-se as vivências desde as primeiras experiências na docência, os degraus galgados na carreira do magistério da escola pública até a inserção no ambiente acadêmico de pós-graduação como pesquisadora com o intuito de explicitar as razões que impulsionaram a investigação sobre o tema “formação de professores para a Escola de Tempo Integral”. Posteriormente, apresenta-se uma breve revisão da literatura para contextualização do objeto investigado, seguida da questão de pesquisa, bem como dos objetivos que se pretendeu alcançar ao final desta pesquisa.

A seção 2, “Educação Integral significada e ressignificada no constructo legal: nacional, estadual (SP) e municipal (Araçatuba-SP)”, reconhecendo a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional dos sistemas de ensino, tem o intuito de apresentar como é definida, caracterizada e proposta a educação integral em tempo integral nos cenários nacional, estadual e no município de Araçatuba. Apresenta-se uma breve contextualização do tema e resgatam-se a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal até o momento atual, os apontamentos referentes à educação integral nos principais ordenamentos jurídicos e busca-se traçar considerações que perpassam as discussões sobre a Escola de Tempo Integral.

Na seção 3, “Delineamento Metodológico”, buscar-se-á descrever o caminho percorrido ao longo desta pesquisa, clarificando as opções metodológicas orientadas por meio do enfoque do estudo qualitativo no desenvolvimento do trabalho. Para isso, são indicados, inicialmente, três fundamentos que se constituíram no fio condutor das andanças pelas trilhas deste trabalho. Explicitam-se, ainda, os fundamentos teórico-metodológicos da investigação e procede-se ao delineamento da pesquisa indicando os instrumentos selecionados para a coleta de dados empíricos, que foram o questionário e os grupos dialogais apresentando no que se difere dos grupos focais e, por fim, indicam-se os procedimentos empreendidos no tratamento e nas análises de dados.

Na seção 4, são apresentadas as análises dos resultados, fazendo a triangulação dos dados com a literatura e os ordenamentos jurídicos, buscando atribuir significados aos processos formativos para a docência na escola de tempo integral com o intuito de compreender como a escola e seus atores “traduzem” a implementação e a formação de

professores para o projeto de Escola de Tempo Integral, conforme a concepção de educação integral que orienta o currículo e a prática docente no município de Araçatuba.

Por fim, na seção 5, apresenta-se a conclusão do estudo com base na retomada do problema de pesquisa, articulando-o com os apontamentos que emergiram a partir de análises realizadas mediante as falas dos atores da pesquisa, cotejadas com a literatura, bem como se aponta para a necessidade de continuidade de exploração da referida temática e possibilidades de pesquisas futuras.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO TEMPO INTEGRAL: POLÍTICAS E CONCEPÇÕES

Na seção 2 são apresentados os principais conceitos assumidos nesta pesquisa, perpassando o campo das políticas educacionais no que se refere à educação integral em tempo integral para localizar nosso objeto de estudo, formação de professores, no tempo e no espaço, considerando o foco do objeto investigado, a Escola de Tempo Integral. Reconhecendo a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional dos sistemas de ensino, esta seção tem o intuito de apresentar como é definida, caracterizada e proposta a educação integral em tempo integral e a formação do docente para atuar nesta perspectiva, no cenário nacional, estadual e no município de Araçatuba. Num segundo momento, são discutidas diferentes concepções de educação integral a partir da revisão de literatura. E, por fim, será realizada uma abordagem do campo de formação de professores, fundamentada no referencial teórico assumido que aponta para a urgente e oportuna mudança de foco das políticas públicas de educação integral, colocando o professor na centralidade do processo.

O problema de pesquisa desta investigação emerge no bojo do movimento nacional de expansão da educação integral, visando a uma educação pública de qualidade para todos, principalmente após a publicação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/14. Fato este que tem impulsionado o crescimento de pesquisas referentes a este tema de investigação nos últimos anos. Concomitante a este movimento, encontra-se a busca de consolidação da formação de professores como campo de estudo autônomo, após um novo delineamento do macro campo Educação, que levou a um desdobramento do “campo de estudos da Didática”, ao qual a subárea Formação de Professores se via vinculada (ANDRÉ, 2011, p. 25). Neste sentido, ocorre a focalização do profissional docente como protagonista na sociedade, no local de trabalho, na pesquisa onde ele vai demarcar seu espaço nos processos formativos e de transformação de realidades educacionais a partir de um campo de estudo próprio que se faz dentro de um contexto

social e histórico. Segundo Cunha (2013, p. 611) “a pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano real, quer no ideal”. Na convergência destas duas vias de análise, insere-se o contexto das questões desta pesquisa.

Sendo assim, nesta seção, o objetivo é apresentar as áreas de conhecimento nas quais se situa a investigação e, nesta conjuntura, localizar o objeto de estudo indicando a relevância da pesquisa. E, também, ao localizar o objeto, fazer um paralelo entre este e as proposituras que se apresentam, sejam elas por meio de ordenamentos jurídicos, sejam por apontamentos de comunidades científicas que se debruçam nesta temática em defesa de diferentes concepções de educação integral.

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, ainda que este não seja o foco da proposta política. Visa refletir sobre a questão da formação do professor desta modalidade de escola, considerando-o como sujeito dotado de conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades que o credenciam a integrar o debate na perspectiva de expandir oportunidades formativas a este sujeito com vistas a melhorar a qualidade do ensino público.

Por considerarmos relevante para o entendimento do leitor, bem como para situar a pesquisa num determinado campo teórico, segue a explicitação dos principais conceitos assumidos nesta pesquisa, a saber: formação de professores, desenvolvimento profissional, escola de tempo integral, educação integral e projeto político-pedagógico.

O conceito de **Formação de professores** nesta pesquisa distancia-se da ideia de formação “continuada” ou “contínua” na qual predomina a visão da oferta de cursos de curta duração ou aperfeiçoamento, os quais, frequentemente, não atendem às necessidades do contexto de atuação dos docentes. É entendida, ao longo deste trabalho, como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que perpassa desde a experiência dos bancos escolares e prossegue ao longo da vida até questões que envolvam a profissão docente como a carreira, o salário, as estruturas de trabalho, o reconhecimento do profissional (IMBERNÓN, 2002; RINALDI, 2009).

Assume-se o conceito de **desenvolvimento profissional** conforme definido por Rinaldi (2009, p. 31) em que descreve que:

(...) o desenvolvimento profissional é compreendido como a constituição de um conjunto de processos essencialmente formativos, que permite aos formadores [e professores], por meio da reflexão, tanto a compreensão dos conhecimentos presentes no fazer pedagógico quanto à compreensão dos aspectos estruturais da profissão, provocando assim a construção de novos conhecimentos profissionais.

A **Escola de Tempo Integral** refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Pressupõe, por meio dos dispositivos jurídicos, em conformidade com os princípios de direito, a reinvenção do cotidiano escolar a fim de contemplar a educação integral, consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado em relação a sua ampliação (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010).

Entende-se por **educação integral** quando referida à educação escolar, a formação integral que transcenda o aspecto cognitivo e promova também o desenvolvimento dos campos desportivo, social, estético, lúdico, espiritual e ético. Não se restringe apenas à ampliação do tempo, mas de forma mais abrangente. Pelo Programa Mais Educação, ela é entendida como conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados aos currículos por legislação, por iniciativas locais, por políticas Intersectoriais e outras iniciativas, resultantes da ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que se associa às demais políticas sociais e às comunidades locais (MOLL, 2012).

Projeto político-pedagógico¹² é um documento teórico-metodológico norteador da organização e integração da atividade prática das ações educativas que a instituição escolar se propõe a realizar, mediante um conjunto de princípios teleológicos e normativos, por certos esquemas metodológicos de uma determinada concepção pedagógica (GUEDEZ, 1980). E ainda:

É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? “A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se

¹² Também recebe a denominação de Projeto Educativo ou Projeto Educativo Escolar por vários autores (GUEDEZ, 1980; VASCONCELLOS, 1995; SANTOS FILHO et al., 2012) dentre outros.

funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação” (ROMÃO; GADOTTI, 1994, p. 42).

A partir da identificação dos principais conceitos assumidos nesta pesquisa, dar-se-á início à apresentação dos campos teóricos da educação integral na perspectiva do tempo integral e da formação de professores com o intuito de iluminar as análises dos resultados obtidos por meio do trabalho empírico.

2.1 Educação Integral significada e ressignificada no constructo legal: nacional, estadual (SP) e municipal (Araçatuba-SP)

Políticas públicas, conforme Palma Filho (2010) são ações desenvolvidas pelo poder público, com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional. No caso da legislação educacional brasileira, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) são as linhas mestras dos ordenamentos jurídicos atuais que expressam a materialização do direito social à educação. Entretanto, num país democrático, tais políticas devem atender às demandas colocadas pelas necessidades do conjunto da sociedade e não se restringirem a decisões políticas de grupos detentores do poder econômico e político.

Nesta perspectiva, reconhecendo a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional dos sistemas de ensino, esta seção pretende analisar como é definida, caracterizada e proposta a educação integral em tempo integral no cenário nacional, no estado de São Paulo e no município de Araçatuba.

No Brasil esta modalidade de educação não é uma novidade, todavia esteve direcionada à classe dominante, haja vista que os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral, os colégios da elite imperial, bem como os grandes colégios da República dirigidos por ordem religiosa ou empresários laicos (GIOLO, 2012).

Neste país, que se caracteriza por conflitos e interesses de classes, ocorreram experiências dirigidas às classes populares que entraram em descontinuidade antes que pudessem integrar as políticas gerais da educação brasileira como a Escola Parque, em 1950, Salvador, concebida por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação

Pública (CIEP) no Estado do Rio de Janeiro. Conforme Giolo (2012), a alegação principal dessa ruptura foi a oneração dos cofres públicos.

A concepção de Educação Integral como política pública para educação nacional começa a se caracterizar pelo disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), na qual a educação é posta como direito fundamental de todo ser humano. Cabendo ao Estado a concretização deste direito.

No artigo 205 da CF/1988 (BRASIL, 1988, p. 78): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, encontramos no presente artigo elementos indicadores de uma formação integral corresponsabilizada entre família, sociedade e Estado.

Dos princípios do ensino elencados no artigo 206, correlacionam-se de forma mais aproximada com a temática da escola de tempo integral e formação de professores os incisos “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Isto porque, analisando o inciso I, o atendimento dos alunos em tempo integral se traduz no canal indutor da formação para a cidadania deixando crianças e jovens a salvo de situações de vulnerabilidade, principalmente considerando a proibição de trabalho para crianças em idade até 16 anos. Já o constante no inciso V vem ao encontro da luta em prol da docência, combatendo a imagem de sua identidade reduzida a executora de procedimentos prescritos. Embora neste não haja menção específica à realidade da educação em tempo integral e de seus professores, a valorização profissional dos docentes é imprescindível para eficácia na organização dos tempos e espaços das escolas de tempo integral numa nova estrutura que seja capaz de evitar a exclusão que tem levado à repetência e à evasão.

Uma questão colocada neste último inciso que vale a pena ser considerada é a exclusividade de ingresso por concurso de provas e títulos na educação escolar. Tal preceito destoa do disposto na Portaria Normativa Interministerial nº. 17/07, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Nestes últimos dispositivos legais o foco é a multissetorização para desenvolvimento do

currículo do contraturno, no qual são realizadas atividades complementares ao ensino regular, denominadas como ações socioeducativas do contraturno, abrindo um leque de opções de atuação neste espaço conforme disposto no inciso VI do art. 6º da referida portaria “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada” (BRASIL, 2007, p.3).

Desta feita pode-se observar que o governo deixa marcas condizentes com o Neoliberalismo de mercado no qual o Estado delega a outros setores aquilo que a priori seria sua incumbência, apresentando-se como Estado mínimo para prover, ancorado no discurso da gestão democrática e participativa da educação pública e envolvimento de todos pela educação (RINALDI; BROCANELLI; MILITÃO, 2012).

Vale positivamente destacar o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 que inscreve a exigência legal da criação de um plano nacional de educação plurianual que aponta a necessidade premente de haver um plano de Estado plurianual que assegure a continuidade das políticas públicas independentemente dos governos no poder. Posteriormente, será possível averiguar os benefícios agregados à Escola de Tempo Integral e à formação de professores pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE).

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...] (BRASIL, 1988, p. 80).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/1990 ao dispor acerca desse direito social à educação, em seu Capítulo IV, artigo 53, reitera e aprofunda a perspectiva de assegurar o acesso e permanência de crianças e adolescentes nas instituições brasileiras, tendo em vista o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho destes sujeitos. Assim, reforça a obrigatoriedade do acesso e permanência na escola.

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

Cabe lembrar que o referido texto, em seu artigo 58, revela, quanto ao processo educacional, a propositura da dimensão histórico-cultural do currículo a ser desenvolvido, considerando a realidade na qual a criança e/ou o adolescente se encontra inserido, o que torna significativa a aprendizagem e leva a cumprir a função social da escola: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. Já no artigo 59, fica o reforço para destinação de recursos que venham a contribuir para o desenvolvimento dos diversos campos de expressão do humano, como programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Observa-se, no dispositivo legal brasileiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no *caput* do artigo 34, bem como em seu parágrafo segundo, que o texto se restringe a acenar este preceito como perspectivas futuras, conforme Giolo (2012): “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, o advérbio “progressivamente” confere ao conteúdo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, no artigo 87 das disposições transitórias, ao instituir a Década da Educação, parágrafo 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, é tamanha a indefinidade e generalidade da expressão “serão conjugados todos os esforços”, levando a não assunção desta causa pelo poder público em esfera nacional.

As ações afirmativas, neste sentido, se veem delegadas a outros segmentos ou esferas de poder, de maneira imprecisa. Isto justificaria a não previsão de recursos específicos para educação de tempo integral por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Isso só vem a ocorrer com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) que, em consonância com o artigo 212 da Constituição Federal de 1988, vem assegurar prioridade ao atendimento do ensino obrigatório e garantir padrão de qualidade e equidade. Sendo assim, dentre os diferentes níveis e especificações do ensino para regulamentação de percentual de verba a ser destinada a cada item, consta no inciso VII do artigo 36 da lei 11.494 de 2007 “ensino fundamental em tempo integral 1,25 (um inteiro e vinte e cinco

centésimos)” no primeiro ano de vigência da lei. Neste caso, a fixação de valores da verba, ponderada pelos fatores de diferenciação aplicáveis, colocou o ensino fundamental em tempo integral num grau de importância mais elevado do que a creche, a pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental urbano e anos iniciais e finais do ensino fundamental do campo.

Após pouco mais de uma década da publicação da LDBEN 9394/96, o Ministério da Educação criou o Programa Mais Educação, principal ação do Governo Federal para induzir a ampliação de jornada escolar no ensino público, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/07 e regulamentado, quase três anos depois, pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 o qual congrega ações conjuntas com outros Ministérios e apresenta uma proposta de ampliação de jornada associada à oferta de novos métodos, saberes, processos e conteúdos educativos com abrangência em todo o país (MOURA, 2010). Mais especificamente, a proposta tem como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, p. 2).

O Programa Mais Educação é uma ação prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação, amparada pelos dispositivos legais supracitados e configura-se hoje como o principal modelo para ampliação de jornada nas escolas públicas, conforme percebido na literatura atual, a saber: Arroyo (2012), Guará (2009), Moll (2012) entre outros. O teor do documento indica para a escola pública a dupla função de educar e proteger os estudantes, seguida de muitas finalidades do programa descritas em seu artigo 2º que alteram significativamente a organização da educação escolar pública:

[...] ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar; redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; oferecimento de atendimento educacional especializado às crianças com necessidades educacionais especiais; prevenção e combate do trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promoção da formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimulação das práticas corporais, educacionais e de lazer; promoção da aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades; e prestação de assistência técnica e conceitual aos entes federados [...] (BRASIL, 2007, p. 2).

Segundo Silva e Silva (2014), a partir do disposto acima, ampliam-se também as tarefas dos educadores e, nesta conjuntura, estes autores apresentam interlocuções textuais de documentos¹³ publicados pelo Ministério da Educação (MEC) a fim de orientar a implementação do referido programa nos estados e municípios que forneçam elementos para que esta proposta se concretize de forma eficaz. “Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (BRASIL, 2009, p. 17). Também neste documento há o reconhecimento de que uma política de educação integral que contemple os profissionais das escolas de tempo integral “[...] pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir a dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009, p. 39) e “[...] ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2021” (BRASIL, 2009, p. 40). Ainda conforme Silva e Silva (2014), tais elementos destacados como relevantes para o sucesso do programa, segundo o governo central, ficam na dependência de um alinhamento político que efetive o regime de colaboração entre Governo Federal, estados e municípios porque não estão definidos como critérios, mas como recomendação do que deveria ser a médio e longo prazo.

Em termos de políticas públicas educacionais, pode-se averiguar um avanço nas propostas dos textos legais referentes à educação em tempo integral nos últimos anos, principalmente com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) correspondente ao decênio 2014/2024, conforme a Lei 13.005/14, sancionada em 25 de junho de 2014, em sua meta de nº 6, a saber: “Oferecer educação **em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.

No primeiro PNE aprovado, Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001, o atendimento escolar em tempo integral foi proposto numa perspectiva de futuro com o uso do termo

¹³ O Ministério da Educação, através da Secretaria Nacional de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade (Secad) elaborou e publicou documentos norteadores para construção do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão, nesta perspectiva de educação integral para os estados e municípios. Os principais são: Cadernos da Série Mais Educação: Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território, Brasília - DF (BRASIL, 2009); Educação Integral: texto referência para o debate nacional, Brasília – DF (BRASIL, 2009); Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral, Brasília – DF (BRASIL, 2009).

“progressivamente”, já no atual, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, a meta 6 especifica prazo e delimita a porcentagem de escolas a ofertarem a educação integral e número de alunos a serem beneficiados com tal modalidade de ensino na educação básica até o final da vigência do plano. Tal definição contribui para dar um novo ânimo àqueles que lutam para avançar na qualidade da educação da escola pública brasileira.

Na direção de construir uma sociedade cujas ações políticas tenham como convergência assegurar o direito à educação com qualidade, combatendo assimetrias regionais e sociais, este PNE avança em relação ao anterior também pela obrigatoriedade, disposta em seu artigo 8º, de elaboração dos planos de educação ou adequação dos mesmos pelos Estados, Distrito Federal e Municípios no prazo de 1(um) ano contado a partir da publicação da referida lei:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1(um) ano contado da publicação desta lei. [...] (BRASIL, 2014, p. 2).

Compreendemos a complexidade da revisão ou adequação dos planos nas esferas estaduais e municipais em período de tempo tão curto, entretanto, acreditamos na oportunidade que os sistemas de ensino e, por consequência as escolas, terão para refletir e pensar sobre os novos rumos considerando suas realidades. Não obstante, aponta-se para a necessidade de o MEC prover meios para a assessoria aos estados e municípios para este momento de revisão ou readequação de seus planos, especialmente no que tange à educação integral e a formação de professores para esta modalidade de escola, foco deste estudo; da mesma forma, chama-se a atenção para a necessidade de avaliação dos respectivos planos, para análise de como estados e municípios têm compreendido e traduzido tais compreensões em propostas concretas e exequíveis que favorecerão a melhoria da qualidade da educação e não meramente a construção de um documento normativo que não terá reflexos na organização contextual de seus espaços educacionais.

Com relação à formação continuada de professores especificamente para as escolas de tempo integral, nada fora mencionado no referido plano. Não obstante, ao final da estratégia nº.1 da meta nº.6, verifica-se no entendimento do governo que a dimensão do tempo não é somente importante para os alunos, é também para os professores, mas os

secundariza na efetivação desta política ao fazer uso do termo *progressiva* “com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”.

As metas de número 15 a 18 estão diretamente articuladas com a IX diretriz do PNE, descrita no artigo 2º e que aponta para a valorização dos(as) profissionais da educação. Na meta 15 fica estabelecido o prazo de um ano para garantia de política pública nacional que assegure a todos os professores e às professoras da educação básica “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Neste diapasão, registrada a preocupação primeira com a formação inicial, segue-se a preocupação com a formação continuada expressa na meta 16:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 17).

Nessa ótica de valorização dos profissionais da educação, não é difícil perceber que o próximo elemento a ser articulado nesta conjuntura trata-se do rendimento:

valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 17).

A concretização desta diretriz envolve, obviamente, a articulação entre formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. Neste sentido, é preciso, além de assegurar salários justos equivalentes com outras categorias profissionais de outras áreas que apresentam o mesmo nível de escolaridade, assegurar que os governos, sistemas e gestores públicos cumpram a Lei do Piso Salarial e implementem seus Planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública. É o que está disposto na meta de número 18.

Cabe ressaltar que as metas acima descritas traduzem a necessidade de tratar a formação de professores com a especificidade que merece, diante das demandas enfrentadas pelo professor, dentro da complexidade das ações educativas e pedagógicas, nas quais, muitas vezes, não consegue se situar profissionalmente além de encontrar uma

série de dificuldades para desenvolver seu trabalho. Por isso, a valorização dos profissionais delinea um caminho que leva a contribuir para a estruturação de processos educativos emancipatórios e mobilizadores no âmbito da sociedade.

Não se pode negar o avanço no processo a partir destas metas aqui apresentadas sobre a formação de professores. Não obstante ficam, intrigantemente, algumas interrogações: Por que não houve veemência ao fazer menção ao professor da escola de tempo integral? Por que não incluir nas estratégias da meta seis a dedicação exclusiva dos professores atuantes nas escolas de tempo integral já no processo inicial de sua implementação? Segue a falta de enfoque de formação docente para atuar nesta perspectiva. Acreditamos que esta seria uma medida para equacionar a problemática da concepção de educação integral para a escola pública, bem como a base para a construção da identidade profissional deste docente.

Em consonância com o atual PNE, é publicada a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Neste dispositivo legal, pelo descrito em seu artigo 2º, dentro da Educação Básica, consideram-se modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à distância e Educação Escolar Quilombola, não havendo menção à Educação Integral. Cabe a inferência de que a concepção de educação integral perpassa por todas estas modalidades, mas não está configurada como foco para a formação docente. No capítulo VII que trata Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização, artigo 18, parágrafo 3º, cabe ressaltar a definição da expressão “valorização do magistério e dos demais profissionais da educação” e ainda mais a relevância que se atribui à elaboração de planos de carreira e salário com condições que **asseguem**¹⁴:

[...] jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...] (BRASIL, 2015, p. 15).

¹⁴ Grifo nosso.

Resta saber se haverá veemência na cobrança da concretização e assunção do compromisso descrito acima. É sabido que o cumprimento da Lei do Piso é ignorado em muitas localidades do país, mesmo tendo completado sete anos desde que fora instituído.

De fato, tais medidas levadas a cabo, viabilizarão a concretização de grande parte das metas do PNE, inclusive respeitando a especificidade da educação integral como uma educação que se faz em jornada ampliada e requer proposituras curriculares específicas que visem superar a ótica da função social resultante da equação “proteger e educar”, na qual sobressai a função de proteger em detrimento da de educar.

Em consonância com o aparato legal da federação, o governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, através da Resolução SE 89, de 9-12-2005 institui o Projeto Escola de Tempo Integral tendo como objetivo geral:

[...] prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a 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. (SÃO PAULO, 2005, p. 5)

Cabe lembrar que o referido projeto se deu anteriormente ao Programa Mais Educação, instituído em 2007, diferindo deste último por não apresentar a proposição de uma Educação Integral Intercultural com foco na multissetorização para desenvolvimento do currículo no contraturno.

Com a publicação da Resolução SE 7, de 18-01-2006, são colocadas as balizas de implementação deste projeto educacional no estado de São Paulo. Neste sentido, clarifica o processo de atribuição de aulas tanto do ensino regular quanto das oficinas curriculares¹⁵, nomenclatura adotada pelo sistema de ensino estadual. E, seguindo a linha de pensamento deste trabalho, faz-se relevante destacar que, para a atribuição de aulas do ensino regular das escolas de tempo integral (ETI) do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (EF) seguiu-se a norma geral; para as oficinas curriculares, entretanto, a atribuição era dirigida aos professores com diploma de licenciatura plena em Pedagogia

¹⁵ Conforme os incisos VII, VIII e IX do artigo 2º da Resolução SME 06/2015 de Araçatuba, as oficinas curriculares preveem práticas diferenciadas, referenciadas nos saberes elaborados ou na cultura, através de acompanhamento pedagógico, uso produtivo do tempo livre, aplicação de recursos das ciências e tecnologias da informação e comunicação, desenvolvimento de práticas esportivas, ambientais através de atividades práticas e dinâmicas, pesquisa, experimentação, movimento, trabalho coletivo e tratamento pedagógico sobre a promoção da saúde e da autonomia individual onde interagem conhecimentos relacionados: sustentabilidade, hábitos de higiene corporal, hábitos alimentares, h

ou em curso superior equivalente, exceto para as oficinas de Língua Estrangeira Moderna-Inglês, Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras que eram atribuídas aos professores habilitados nas respectivas áreas, fundamentado pelo artigo 4º, § 2º.

Destacou-se nesta resolução a questão da qualificação profissional exigida para os profissionais atuarem em oficinas curriculares nas escolas estaduais, na qual se apresenta uma preocupação colocada com critério para execução de um projeto de qualidade, ao contrário do que se verifica na proposição do Programa Mais Educação.

Contribuem para a reflexão deste apontamento Silva e Silva (2014), por meio da análise que fizeram do Programa Mais Educação (PME). No entendimento destes autores, a posição de indutor assumida pelo Governo Federal, sem considerar o trabalho docente como critério para a implantação do Programa, acrescido aos precários dispositivos criados para fins de funcionamento do contraturno desta modalidade de escola revela uma faceta do processo de desobrigação da União no que se refere às políticas sociais. E ainda continuam: “um exemplo disso é a utilização do artifício do voluntariado pelo Programa, como uma ‘indução’ à precarização e à desprofissionalização do trabalho docente” (SILVA; SILVA, 2014, p. 104).

Coelho e Hora (2011) corroboram com a argumentação da existência de precarização do trabalho docente deicineiros e/ou monitores e relatam sobre a dupla precarização do trabalho docente identificada por elas. Trata-se de professores, por formação, não inseridos na profissão, que, em busca de sobrevivência, acabam desenvolvendo oficinas em projetos de educação integral, sujeitando-se a uma remuneração não digna, falta de estrutura e condições de trabalho.

Diferentemente do pressuposto da esfera federal, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, por meio da Lei Complementar nº 1.164, de 04/01/2012, instituiu o regime de dedicação plena e integral (RDPI) e a gratificação de dedicação plena e integral (GDPI) aos integrantes do quadro do magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral. Apesar das controvérsias que se existem a respeito de tudo que é inserido na folha de pagamento do trabalhador como gratificação, é preciso reconhecer o benefício desta medida e avanço do patamar fundamental para a garantia de uma melhor educação e valorização dos profissionais da educação, especialmente os docentes.

A valorização profissional, para além da remuneração citada no parágrafo anterior, é revelada pela formação continuada, no caso, no próprio contexto de trabalho, contemplada pelos incisos II e III do artigo 2º com a disponibilização de horários de estudos, sem alunos, para desenvolvimento de trabalho pedagógico, de forma individual e coletiva, bem como horas de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica para diretores e vice-diretores. Tornadas possíveis pelo regime de dedicação plena, mais especificamente:

- II- carga horária multidisciplinar- conjunto de horas em atividades com alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação estabelecido;
- III- carga horária de gestão especializada – conjunto de horas em atividades em gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme o plano de ação estabelecido. (SÃO PAULO, 2012, p. 1)

Destarte, esta medida incorpora a necessidade de formar o professor na mudança e para a mudança, primando pelo desenvolvimento de capacidades pautadas na reflexão e nos valores de colaboração e no compartilhamento do conhecimento por meio do protagonismo coletivo em seu contexto de atuação, como aponta Imbernón (2011, p. 19):

a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a incerteza.

São momentos facilitadores para que os profissionais da educação se insiram num movimento pessoal, interno, perceptivo para as novas exigências sociais e educacionais, bem como a tomada de decisão de que é necessário acompanhar toda essa dinâmica para trabalhar e compartilhar conhecimentos para suas próprias aprendizagens e para as aprendizagens dos alunos.

Adicionalmente a esta organização do tempo para desenvolvimento de trabalho pedagógico, os docentes têm como respaldo professores coordenadores por área de conhecimento, assegurado pelo parágrafo 1º do artigo 3º: “As escolas contarão com 1 (um) Professor Coordenador por área de conhecimento”(SÃO PAULO, 2012, p. 2).

Na perspectiva de estreitar vínculos e construir uma identidade profissional do docente da escola de tempo integral, o que também aponta para a premência de uma educação de qualidade com valorização dos profissionais da rede de ensino, o disposto no parágrafo único do artigo 9º proíbe a contratação de professor temporário: “Nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral não será permitida a contratação de professor temporário, prevista na Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009” (SÃO PAULO, 2012, p. 4).

É muito comum encontrar em documentos oficiais da educação pública o objetivo de formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, porém encontrar dispositivos canalizadores para que isso ocorra de forma efetiva dentro da instituição escolar, enquanto o estudante se encontra em processo de desenvolvimento é mais difícil. Geralmente, o objetivo é proposto numa perspectiva de futuro para inserção social, resultado a ser obtido após a passagem pela escola. Os incisos VI e VII, ainda do artigo 2º da referida lei, apresenta um canal indutor deste processo enfatizando o protagonismo do estudante:

VI - projeto de vida – documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;

VII – protagonismo juvenil – processo atitudinal pelo qual os alunos, sob orientação dos professores, assumem progressivamente a gestão de seus conhecimentos e de sua aprendizagem, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral; (SÃO PAULO, 2012, p. 1- 2)

Escola democrática não pode restringir-se à acepção de universal, popular ou que se coloca ao alcance de todos. Estes incisos em análise ampliam este sentido para o compartilhamento das relações de poder, aumentando a participação dos estudantes em seu processo de desenvolvimento educacional e na tomada de decisões em relação à sua vida escolar. Cavaliere (2007) postula sobre a superação de paradigmas e modelos já consolidados para a escola de tempo integral, priorizando uma relação educativa não hierarquizada entre os que ensinam e os que aprendem, fortalecendo sentimento de pertencimento dos que aprendem. É o que se constata por meio desta medida.

A Lei Complementar (LC) nº 1.164, de 04/01/2012 foi alterada pela LC nº 1.191, de 28/12/2012. Nela encontra-se a justificativa de ter sido utilizado o documento anterior

que se dizia referente ao Ensino Médio, conquanto este trabalho apresenta como foco escolas de tempo integral do Ensino Fundamental:

Artigo 2º: I – Ensino Integral – tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, **podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio**¹⁶; (SÃO PAULO, 2012, p. 2).

Desta feita, a expressão “Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral”, recorrente em vários artigos, foi alterada para “Escola Estadual do Programa Ensino Integral” a partir desta nova LC. Outro elemento benéfico desta lei a ser ressaltado é o acréscimo de um professor de sala de leitura na composição do Quadro do Magistério das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, conforme artigo 3º, parágrafo 1º. A este profissional são dirigidas muitas atribuições que visam alavancar o desenvolvimento da competência leitora, utilização de tecnologia da informação e comunicação dos estudantes, inovação pedagógica que se traduzam em canais de acesso a universos culturais mais amplos.

Embora não seja fator suficiente e, nesta conjuntura, já houve destaque para outras medidas que coadunam para a oferta de uma educação de qualidade nos parágrafos anteriores, merece relevância o investimento da GDPI que outrora correspondia a 50% (cinquenta por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos e, após a alteração com a nova LC passou a corresponder ao valor de 75% do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral. O incentivo por meio da remuneração mais digna estimula o ingresso de docentes no programa e eleva o nível do compromisso com o exercício da docência como condição de permanência no mesmo.

Também se pode observar a preocupação da esfera estadual com a atuação docente por meio da Resolução nº 03, de 18/01/2013 que institui um professor coordenador de apoio à gestão pedagógica nas ETI para articular ações afirmativas junto ao outro

¹⁶ Grifo nosso.

coordenador responsável pelo ciclo ou modalidade de ensino e equipe gestora, num espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes a fim de implementar ações estabelecidas pelo Programa:

Artigo 3º - A gestão pedagógica nas unidades escolares desenvolver-se-á por ações e esforços protagonizados pelos integrantes dos postos de trabalho de Professor Coordenador que compõem o núcleo gestor da escola, organizada, na seguinte conformidade:

- I – 1 (um) Professor Coordenador de apoio à gestão pedagógica no ensino fundamental e médio;
- II - 1 (um) Professor Coordenador para os anos iniciais do ensino fundamental;
- III – 1 (um) Professor Coordenador para os anos finais do ensino fundamental;
- IV – 1(um) Professor Coordenador para o ensino médio. (SÃO PAULO, 2013, p. 1)

Este profissional agrega benefícios à formação continuada dos docentes, tendo em vista a necessidade de se desenvolver ensino que propicie significativa aprendizagem para os alunos e a importância que a implementação de uma metodologia de trabalho adequada às ações didático-pedagógicas representa para as escolas.

O Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013 aprimora o conteúdo já disposto na legislação vigente e define condições de permanência do integrante do Quadro do Magistério designado para compor o quadro de pessoal das escolas de tempo integral, conforme artigo 2º, parágrafos 10 e 11:

§ 10 – O integrante do Quadro do Magistério designado será avaliado periodicamente, de acordo com critérios e procedimentos definidos em regulamento específico e com o estabelecido no artigo 5º deste decreto.

§ 11 – A cessação da designação do integrante do Quadro do Magistério poderá ocorrer a qualquer tempo, caso não corresponda às expectativas de atuação no programa.

O disposto acima é complementado pelo artigo 5º:

A permanência de integrante do Quadro do Magistério em escolas participantes do Programa Ensino Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

- I – aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas escolas;
- II – atendimento das condições de adesão ao Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI e da vedação do desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento do programa, aplicando-se, em caso de inobservância, apurada em processo administrativo, as sanções estabelecidas na legislação em vigor, sem prejuízo

da prévia e imediata cessação do exercício no programa. (SÃO PAULO, 2013, p. 2-3)

É indiscutível o valor da avaliação para evidenciar as dificuldades, êxitos e fracassos no desenrolar da atividade docente. Bem como para desvendar as implicações que remeteram a resultados aquém do esperado. Entretanto, deveria servir para nortear ações afirmativas de formação continuada com intuito de sanar deficiências, contribuindo para o desenvolvimento profissional da docência. Tal qual é percebida neste dispositivo legal, a avaliação toma sentido excludente. Requer um olhar da situação em contexto, tendo em vista o aumento, ano a ano, da complexidade das ações educativas e pedagógicas e os papéis dos múltiplos atores dentro e fora dos muros da escola.

Ao final do ano de 2013, é publicada uma nova resolução concernente à temática em pauta. A Resolução SE-85, de 19-12-2013 dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental na ETI, considerando a necessidade de ajustes na organização curricular do ensino fundamental das ETI, instituído pela Resolução nº 89, de 9-12-2005 e também, a viabilização das condições para inserção das ETI no Programa de Ensino Integral.

Neste sentido, a organização curricular deixa de ser prescrita pelo Sistema Estadual, por meio da resolução anterior e instruída, complementarmente, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, no que se refere às oficinas curriculares e passa a ser uma incumbência da direção da escola, em anuência com a comunidade escolar. Assim, fica estabelecido que a direção da escola deverá apresentar matriz curricular que:

- a) esteja em sintonia com a proposta pedagógica da unidade escolar e que atenda às expectativas e aos interesses educacionais locais;
- b) considere a existência de espaços adequados ao desenvolvimento das duas partes do currículo, discriminadas no artigo 1º;
- c) assegure total permanência do educando em tempo integral;
- d) leve em conta a disponibilidade de docentes devidamente habilitados/qualificados para o exercício de atividades diferenciadas, contextualizadas e dinâmicas, a serem desenvolvidas nas oficinas curriculares; (SÃO PAULO, 2013, p. 1)

Percebe-se então, a partir das alíneas *a*, *b* e *c*, que tais determinações legais vêm ao encontro de uma gestão democrática e participativa dando vez e voz aos atores da comunidade escolar.

Cabe destacar aqui a relevância da alínea *d*, quanto à valorização trabalho docente para o fim almejado que é melhorar a qualidade do ensino que, somente professores “habilitados/qualificados” poderão ministrar oficinas, diferentemente do que ocorre no Programa Mais Educação. Ao propor uma discussão acerca do saber docente, Tardif (2011) ressalta a sua dimensão argumentativa e social considerando-o como expressão de uma razão prática e, por isso, faz-se relevante a tentativa de compreendê-lo relacionando-o diretamente com as condições nas quais se estruturam seu trabalho. Nesta postulação, pode-se conceber o professor como um profissional dotado de razão regido por certas exigências de racionalidade e que possui saberes condicionados pelo contexto social e histórico no qual exerce seu ofício. Assim, passar por uma formação universitária significa adquirir uma base, quiçá sólida, ou alicerçar a construção de uma profissão que se edificará na prática com os educandos, no compartilhar de experiências com os demais colegas da equipe, refletindo e avaliando seu trabalho e os resultados, buscando orientações, informações e propondo novas estratégias de regulação da ação docente.

Outra medida a ser ressaltada é a integração da base nacional comum com a parte diversificada do currículo nos dois turnos de funcionamento da escola. O que é providencial para superação da dualidade da escola de tempo integral que, em sua maioria, distribui as oficinas no contraturno, dificultando a construção da identidade docente de escola de tempo integral para o professor do ensino regular. Esta situação ficou definida no parágrafo único do artigo 3º do decreto nº 59.354:

As aulas dos diferentes componentes que integram a base nacional comum e a parte diversificada do currículo deverão ser distribuídas, sempre que possível, alternadamente ao longo dos turnos de funcionamento da unidade escolar, de forma a compor o horário de aulas de cada turno – manhã e tarde – com disciplinas e oficinas curriculares. (SÃO PAULO, 2013, p. 2)

Em que pesem aos avanços legais e ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação, o cenário educacional das escolas de tempo integral, em âmbito municipal, se vê ainda marcado por paradigmas tradicionais visando à utilização do tempo extra para atingir resultados melhores nas avaliações externas. Também apresenta a falta de integração curricular entre ensino regular e oficinas curriculares, conta com desqualificação profissional dos monitores de oficinas, espaços não condizentes com a proposta das atividades do contraturno e a insuficiência ou ineficiência na formação

docente, quer continuada quer inicial. Por fim, políticas sendo construídas parcialmente, para grupos de alunos, excluindo colegas da mesma escola. Esta conjuntura é retratada pela literatura recente resultante de pesquisas que abordam a temática da educação integral no país, como por exemplo a de Coelho e Hora (2011), Coelho, Hora e Rosa (2013), Freitas e Traversini (2013), Bonato, Menezes e Fernandes (2010), Cavaliere (2007) dentre outros. E é em um panorama similar ao retratado pelos estudos que ora se situa a realidade da ETI do município de Araçatuba.

O sistema municipal de ensino de Araçatuba contempla, atualmente, dez ETI. O início do atendimento em tempo integral no ensino fundamental¹⁷ (anos iniciais) se deu em 2007, com a finalização do processo de municipalização¹⁸ dos anos iniciais do ensino fundamental. Recebeu as quatro ETI que eram geridas pelo Estado. Apesar de ter sido publicada em 2009 uma LC específica para a educação do município, a LC nº 204/2009 não trouxe nenhuma referência às ETI, tampouco aos professores e gestores destinados a exercer trabalho nelas quando, nesta ocasião, as mesmas já se viam inseridas em seu sistema de ensino.

Apenas em 2015, saiu publicado o primeiro documento legal referenciando as ETI no município. É a Resolução SME nº 06 de 15/05/2015 que: “Dispõe sobre a criação, o funcionamento, a organização curricular e o processo de atribuição de oficinas curriculares do Projeto de Escolas de Tempo Integral do Sistema de Ensino de Araçatuba, e dá providências correlatas” (ARAÇATUBA, 2015, p. 1). O artigo 1º desta Resolução é idêntico ao artigo 1º da Resolução SE 89, DE 09-12-2005. Não se vê necessidade de transcrição deste trecho, visto que seu conteúdo é o de instituição do Projeto Escola de Tempo Integral. O artigo 2º que trata dos objetivos das ETI é constituído pela reprodução do texto do artigo 2º da resolução do Estado, acrescido de seis objetivos. Assim, até o quinto inciso é idêntico ao do Estado:

O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

¹⁷ O município de Araçatuba oferece, além da educação infantil em creches e pré-escolas, os anos iniciais do ensino fundamental, que corresponde do 1º ao 5º ano.

¹⁸ Este processo teve início através da celebração do convênio de nº 963-0000/99 entre o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação e o município de Araçatuba em 26/07/1999, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental.

- I – promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II – intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III – proporcionar aos alunos, alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV – incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V – adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor;
- VI – ofertar ensino permitindo a apropriação dos conhecimentos diferenciados aos do ensino regular;
- VII – manter oficinas nas quais prevê o desenvolvimento de atividades de caráter educativo, referenciadas nos saberes elaborados ou na cultura, que contribuam para a formação integral do estudante organizada em oficinas de práticas diferenciadas, através de acompanhamento pedagógico, uso produtivo do tempo livre, aplicação dos recursos das ciências e tecnologias da informação e comunicação, desenvolva práticas educativas, ambientais através do desenvolvimento de atividades práticas e dinâmicas, que envolvam a pesquisa, a experimentação, o movimento e o trabalho coletivo;
- VIII – estimular durante o processo e aprendizagem, a compreensão da convivência em grupo, das regras necessárias à organização das atividades, da partilha de decisões e deveres para uma boa convivência social;
- IX – criar espaço adequado para tratamento pedagógico sobre a promoção da saúde e da autonomia individual onde interagem conhecimentos relacionados: sustentabilidade, hábitos de higiene corporal, aos hábitos alimentares, hábitos de sono, estilo de vida, práticas de lazer, linguagem artística (artes visuais, dança, música e teatro), práticas desportivas e motoras (esportes, lutas/artes marciais, jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas), raciocínio lógico, atividades de linguagem oral e escrita (língua estrangeira, literatura, leitura e informática) e conhecimento científico;
- X – organizar os alunos para a execução das atividades, respeitando a sua autonomia, mas considerando a participação coletiva e respeito às decisões do grupo. Para organizá-los pode-se usar: grande grupo, exposições, assembleias, debates, equipes fixas organizativas, de convivência, de trabalho, equipe móvel (de dois ou mais alunos);
- XI – avaliar por meio de: investigação, diálogo, reflexão, trabalho experimental, observação, registro. (ARAÇATUBA, 2015, p. 1-2)

Propositadamente, registrou-se o artigo em sua totalidade para impactar o leitor pelo aspecto quantitativo dos objetivos. Também para se analisar atentamente os cinco primeiros objetivos pré-existent na resolução estadual e comparar o conteúdo destes ao conteúdo dos demais objetivos originários do pensamento do sistema municipal. Pode-se inferir que o inciso I, na expressão “assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais”, engloba o disposto no inciso IX. E que o inciso III também abarca o contido no inciso VII. Oportunidades de socialização, trabalho coletivo, convivência em grupo e participação coletiva são expressões constantes nos incisos II, VII e X e que se referem, na verdade, ao mesmo objetivo que é o de aprender a conviver socialmente. A reiteração desta ideia denota a predominância da concepção democrática

de escola de tempo integral, na qual se imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. Cavaliere (2007) ao tratar das concepções da escola de tempo integral, percebidas por meio de suas pesquisas, relata que, nesta concepção democrática, o tempo integral seria facilitador de uma educação eficaz do ponto de vista cultural, com aprofundamento de conhecimentos, da visão crítica e das vivências democráticas. Tais elementos se constituiriam ferramentas para a emancipação.

Diferentemente do que foi averiguado na esfera estadual, no que se refere à gestão democrática e participativa para organização curricular do Ensino Fundamental das ETI, no sistema municipal fica esta incumbência a cargo da Secretaria Municipal de Educação. Esta determina as oficinas que permanecerão ou serão incluídas e repassa às escolas. Esta medida está prevista no caput do artigo 9º Resolução SME nº 06:

A Secretaria Municipal de Educação, anualmente, organizará a estrutura curricular Ensino Fundamental, em conformidade com o anexo I, II e III da presente Lei, podendo optar pela inclusão ou exclusão de uma ou mais atividades das oficinas curriculares e repassar para as unidades escolares para ciência. (ARAÇATUBA, 2015, p. 4)

Ao que parece, pelo descrito no final do *caput* deste artigo, fica a cabo da escola, de modo passivo, apenas tomar ciência do que lhe é imposto. Entretanto, o parágrafo 4º deste mesmo artigo mostra que há autonomia comedida dispensada às escolas para fazer a correspondência entre as oficinas definidas pela SME e as classes que a escola possui:

A escola escolherá dentre as oficinas descritas no anexo II e III qual oficina aplicará em cada sala de aula, exceto as oficinas de caráter obrigatório. (ARAÇATUBA, 2015, p. 4)

Para maior esclarecimento acerca das disciplinas obrigatórias e as selecionáveis apresentam-se abaixo os quadros que referenciam os anexos II e III supracitados. Cabe lembrar que tais quadros ainda serão material de estudo posterior. É preciso retomar o parágrafo 2º para obter a informação de que as oficinas obrigatórias e que constituem a estrutura básica das oficinas são: Experiências Matemáticas, Literatura Infantil, Orientação para estudos, Pesquisa e Ciências, Alfabetização e Letramento.

Observando-se os quadros verificam-se cinco eixos temáticos com suas subdivisões, sendo que as disciplinas obrigatórias a serem ministradas obrigatoriamente por professores estão contempladas apenas nos dois primeiros eixos: Atividades de

Linguagem oral e Escrita e Raciocínio Lógico. Disponibilizando todas as demais oficinas para serem ministradas por estagiários, se for o caso.

Desta situação, dois apontamentos podem ser elencados. O primeiro diz respeito à concepção de educação integral que se visa consolidar no município, tendo em vista a primazia, também¹⁹ nas oficinas curriculares, do desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita e do Raciocínio Lógico em detrimento dos demais eixos formativos que visam à integralidade da formação da pessoa. Se, pelos objetivos observados, o município aparenta pautar-se por uma concepção democrática da educação integral, entra em contradição ao preterir as inteligências Linguística e Lógica Matemática²⁰. Como está disposta no teor dos objetivos, a educação integral deve atentar-se para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Tendo em vista que possuem diversos graus de desenvolvimento em cada estudante, segundo a teoria de Gardner (1993), é preciso superar o paradigma ora posto, focado em aspectos cognitivos. Conforme Cavaliere (2007), o tempo integral pode ser um aliado da preparação do indivíduo para a vida democrática, desde que as escolas promovam experiências de reflexão e compartilhamento por meio de atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões redimensionando a organização escolar. Nesta direção, estas últimas são atividades tão importantes quanto as outras e, assim, não deveriam ser vistas como aquelas que podem ser ministradas por não docentes, diminuindo seu valor junto à formação integral do estudante.

O segundo ponto que se faz necessário discorrer é quanto à utilização de estagiários como recursos humanos para o desenvolvimento das oficinas curriculares nas ETI do município, assumindo o posto de docente. Por meio de pesquisa realizada nas últimas deliberações do Estado de São Paulo: Deliberação CEE Nº 111/2012 alterada pela Deliberação CEE Nº 126/2014 que regem as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas e o que foi averiguado a respeito do estágio obrigatório no artigo 7º da última Deliberação citada é que este é supervisionado e prediz:

¹⁹ Foi usado o termo também para indicar que a valorização da Linguagem Oral e Escrita e do Raciocínio Lógico é uma prática que acontece no Ensino Regular das escolas públicas desde tempos remotos.

²⁰ Nomenclaturas usadas por Howard Gardner em sua teoria das Múltiplas Inteligências. Assim é que o autor enumera os tipos de Inteligência: 1. Linguística; 2. Musical; 3. Lógica Matemática; 4. Espacial; 5. Corporal; 6. Intrapessoal; 7. Interpessoal; 8. Espiritual. (GARDNER, 1993)

I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior; (SÃO PAULO, 2014, p. 2)

O que permite concluir é que se faz necessária a presença do futuro docente no ambiente que se configurará em seu contexto de atuação profissional, vislumbrando a articulação entre a teoria e a prática e o reconhecimento destes espaços como necessários ao processo de formação profissional. Entretanto, ao assumir tão prematuramente uma responsabilidade do exercício da docência, sem apoio de um profissional qualificado para orientá-lo, poderá causar danos a si próprio e aos estudantes sob sua responsabilidade.

Neste diapasão, cabe salientar que a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 1º de julho de 2015, definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no Capítulo VII, Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização, artigo 19 indica:

Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, **asseverando-se**²¹:

I – acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; (BRASIL, 2015, p. 15)

O uso do termo “asseverar” carrega uma aceção de certeza. Constitui, assim, medida imperativa para os entes federados concretizar estas condições de acesso, já descritas na Constituição Federal e na LDBEN, como patamar fundamental para a garantia da qualidade da educação. Desta forma, fica a reflexão acerca dos porquês, frente a tantos dispositivos legais que se põem contrários ao exercício do trabalho docente por não docentes, a gestão municipal apregoa a situação acima descrita em relação aos estagiários.

Quadro 1: Anexo II - Componentes das Oficinas Curriculares .

²¹ Grifo nosso

Atividades de Linguagem Oral e Escrita	Orientação para Estudos, Pesquisa e ciências
	Literatura Infantil
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês ou Espanhol
	Informática Educacional
	Alfabetização e Letramento
Raciocínio Lógico	Experiências Matemáticas
Conhecimento Científico	Robótica
Linguagem Artística e de Enriquecimento Cultural	Teatro
	Artes Visuais
	Música
	Dança
	Hora do Cinema
	Trabalhos Manuais
	Hora da Brincadeira
Práticas desportivas e motoras	Esporte
	Ginástica
	Jogo
	Lutas/ Artes marciais
	Apoio pedagógico

Fonte: Araçatuba (2015, p. 9).

No quadro 1, observamos a correspondência entre as oficinas curriculares e os eixos que as compõem. O eixo de Linguagem Artística e de Enriquecimento Cultural contempla o maior número de oficinas (sete), seguido do eixo de Atividades de Linguagem Oral e Escrita que contempla cinco oficinas. Todavia, essas oficinas são intercaladas no decorrer dos ciclos I e II, com o intuito de não preterir nenhuma área de conhecimento. Já no quadro 2, observamos a correspondência entre as oficinas e os atores credenciados para o desenvolvimento das mesmas. Desta forma, percebemos que para as oficinas de Orientação para estudos, pesquisas e ciências; Literatura infantil; Alfabetização e letramento; Experiências matemáticas; Língua estrangeira moderna e Apoio pedagógico requerem, especificamente, um profissional diplomado para o desenvolvimento da proposta, em atendimento aos seus objetivos e as demais oficinas, não menos importantes, contam a abertura de credenciamento para estagiários para o desenvolvimento das mesmas, não descartando o credenciamento de professores também.

Quadro 2: Anexo III - Dos Requisitos para Provimento das Funções-Atividades de Professor e Estagiário.

Tipo	Denominação	Requisitos Mínimos para Provimento de Cargo	Quantidade De aulas
-------------	--------------------	--	----------------------------

Ministradas obrigatoriamente por professor	Orientação para Estudos, Pesquisas e Ciências	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	02
	Literatura Infantil	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	01
	Alfabetização e Letramento	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	02
	Experiências Matemáticas	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	02
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês ou Espanhol	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	02
	Apoio pedagógico	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Das 12h às 17h
	Teatro	Estagiário de nível superior ou diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Artes ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	02
	Artes Visuais	Estagiário de nível superior ou diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Artes ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	
	Música	Estagiário de nível superior ou diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Artes ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	
	Dança	Estagiário de nível superior ou diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Artes ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	
	Hora do Cinema	Estagiário de nível superior ou diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Artes ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior,	

Ministradas por estagiários ou professores		com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	
	Hora da Brincadeira	Estagiário de nível superior na área de educação física ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Física	
	Trabalhos Manuais	Estagiário de nível superior ou diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Artes ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	
	Esporte	Estagiário de nível superior na área de educação física ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Física	
	Ginástica	Estagiário de nível superior na área de educação física ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Física	
	Jogo	Estagiário de nível superior na área de educação física ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Física	
	Lutas e Artes marciais	Estagiário de nível superior na área de educação física ou diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Física	
	Saúde, higiene e hábitos alimentares	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou estagiário de nível superior	Das 12h15min às 13h15min
Ministrada por estagiários	Informática Educacional	Estagiário de nível superior, preferencialmente da área.	02
	Robótica	Estagiário de nível superior dos cursos de computação, mecatrônica, mecânica, desenvolvimento do sistema ou que tenham formação na área.	02

Fonte: Araçatuba (2015, p. 11-13).

Inspirado no que é proclamado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, a SME acrescenta ao artigo 9º, o parágrafo 5º que dispõe:

A unidade escolar **poderá**²² buscar parcerias com outras entidades do município, visando ao oferecimento de novas oficinas aos alunos, sendo necessária a homologação pela supervisão de ensino. (ARAÇATUBA, 2015, p. 4)

Este artigo remete a uma dupla interpretação de intencionalidade do poder público. À primeira vista, pode-se entender que esta delegação de optar por buscar parcerias ou não, pauta-se numa visão democrática, entendendo que a comunidade escolar possui autonomia e discernimento para averiguar quais atividades contribuiriam, de forma significativa, para a formação integral das crianças, no dizer de Roldão (1999, p. 11):

Não se trata assim de introduzir uma “moda” ou ideologia ao caminhar para a diferenciação e maior autonomia de decisão das escolas. Trata-se antes de encontrar, à semelhança do que se passa noutros sectores da vida social e econômica, uma forma mais adequada e eficiente de conseguir dar alguma resposta satisfatória às questões a que os sistemas centralizados já não conseguem responder.

Entretanto, ao finalizar a redação do artigo na qual se impõe a homologação por um departamento alocado na Secretaria Municipal de Educação, percebe-se que esta autonomia é limitada.

Tendo em vista a função ampliada da escola, geradora de um aumento da complexidade das ações administrativas, pedagógicas e educativas, além do enfrentamento de graves problemas que afetam as escolas, decorrentes das condições estruturais de trabalho, bem como a falta de profissionais, violência que atinge professores, alunos e funcionários, pode-se dizer que tal medida se traduz numa falta de apoio e reconhecimento da luta diária dos profissionais que atuam nas escolas. Isto significa dizer que a gestão do sistema delega a responsabilidade de buscar parcerias aos gestores das ETI que já se veem em demasiada carga de trabalho, desconsiderando as muitas dificuldades por lá enfrentadas.

Nesta mesma direção, percebe-se resquícios da ótica do ideário neoliberal, quiçá como reflexo da conjectura da esfera federal ao implementar o PME. Este cenário é sintetizado por Michels (2006) apud Rinaldi, Brocanelli e Militão (2012, p. 97) “o Estado, até então maximizado como provedor, cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar”. Desta feita, é como se o sistema municipal pronunciasse às ETI: “A educação integral está em suas mãos. Façam dar certo”.

²² Grifo nosso

A presente resolução descreve que, além das atribuições de professor constantes da Lei específica do Magistério do município de Araçatuba LC 204/09, compete aos professores de núcleo básico comum:

- I – ministrar aulas nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas de tempo integral, visando ao pleno desenvolvimento do aluno;
- II – garantir o diálogo e a interação diária com os professores das oficinas curriculares e com os estagiários, a continuidade dos conceitos trabalhados no currículo básico e oficinas, de maneira que a educação seja integral, visando ao pleno desenvolvimento dos alunos. (ARAÇATUBA, 2015, p. 5)

O teor deste artigo favorece a construção da identidade docente do professor de ETI, do ensino regular, redimensionando o todo da escola, na direção de elidir a bipartição da escola de tempo integral: ensino regular e oficinas curriculares. Configura-se num mecanismo de tomada de consciência do professor da ETI como pertencente ao grupo e corresponsável pela eficácia do projeto de educação integral.

Merece ser observado o *caput* do artigo 15:

São atribuições da equipe de Professores e **estagiários**²³ de Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral: (ARAÇATUBA, 2015, p. 6)

O que chama atenção neste *caput* é o fato de “estagiários” ter sido redigido com letra minúscula embora, nesta situação, esteja ocupando o mesmo posto de professor. Pode ter sido um ato despercebido de quem redigiu. Entretanto, não há como negar que no contexto desta oração a palavra está destoadada, visto que, todo o restante da sequência da oração, exceto as preposições, está escrito com a inicial maiúscula. Deste modo, Professores, Oficinas Curriculares, Escola de Tempo Integral merecem destaque, estagiários não.

Dois incisos deste mesmo artigo convergem para efetivação de práticas colaborativas e interativas, alicerçadas em objetivos comuns à comunidade escolar, contribuindo essencialmente para superação do caráter acessório que tem caracterizado as oficinas curriculares:

- XI – participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, programados pela unidade escolar e pela Secretaria de Educação;

²³ Grifo nosso

XV – Participar das HTPCs²⁴ semanais na unidade escolar e HTPPs²⁵ na SME com caráter formativo²⁶; (ARAÇATUBA, 2015, p.6-7)

Retomando o conceito de desenvolvimento profissional apresentado anteriormente e conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esse momento refere-se ao aprimoramento profissional do pessoal docente no próprio contexto de trabalho. Trazem a ideia de que a própria escola se constitui como lugar de formação e reconstrução de práticas geradoras de mudanças pessoais e profissionais. Neste sentido, a partilha de experiências entre os docentes e estagiários leva ao estreitamento de laços, à análise conjunta de problemas e diagnóstico, busca de soluções e tomadas de decisão, elevando o sentimento de pertencimento de cada um à comunidade escolar. A não participação dos estagiários em HTPC das ETI, neste município, até o momento da realização da pesquisa de campo, e em vários outros municípios, pelo conhecimento obtido por meio de pesquisa recente, é alvo de críticas e descrenças na execução de um projeto político pedagógico coeso que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e que faça jus à concepção que anuncia a educação integral.

A situação de efemeridade de atuação dos sujeitos responsáveis pelas oficinas curriculares, sejam eles estagiários sejam professores contratados, é posta em muitos relatos de experiência de ETI como elemento dificultador do fortalecimento da cultura organizacional da escola. O rodízio dos que exercem a função de monitores de oficinas pressupõe um recomeço a cada ano ou a cada encerramento de contrato.

Acerca deste aspecto, permanece estagnada a situação das ETI, segundo artigo 22 da presente resolução:

Atendidos os requisitos constantes dos incisos I e II do artigo anterior, as aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas aos candidatos inscritos e aprovados no processo seletivo público pelo CIEE ou por processo seletivo realizado pela SME. (ARAÇATUBA, 2015, p. 7)

É sabido que os contratos por processos seletivos não ultrapassam dois anos. O que vem a se configurar num prejuízo para a equipe escolar.

²⁴ Conforme art. 34, inciso V, § 3º da LC 204/09- Araçatuba –SP, HTPC- horas de trabalho pedagógico coletivo.

²⁵ Conforme art. 34, inciso V, § 4º da LC 204/09- Araçatuba –SP, HTPP – horas de trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisas.

²⁶ Grifo do autor.

Ao assumir oficialmente um “Projeto de Escolas de Tempo Integral”, o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba converge para o desenvolvimento de uma concepção de educação integral mais aproximada à concepção delineada pelo Estado. O próprio nome do projeto, herança do Estado, indica que a educação integral será desenvolvida no interior de escolas que funcionarão em tempo integral. A outra macrotendência de educação integral apregoa “baixar os muros da escola”, “cidade como território de múltiplas possibilidades educativas” para balizar esforços e desenvolver experiências de educação integral (MOLL, 2012).

A despeito dos avanços legais e da maior consciência do direito a mais tempo de educação, o cenário educacional, com exceções de poucas experiências exitosas, conforme apontam pesquisas recentes das escolas de tempo integral (COELHO, 2009), se vê ainda marcado por paradigmas tradicionais visando à utilização do tempo extra para atingir resultados melhores nas avaliações externas. Também apresenta currículo fragmentado no qual inexistente articulação entre ensino regular e oficinas curriculares, desqualificação profissional dos monitores de oficinas, espaços não condizentes com a proposta das atividades do contraturno e a insuficiência ou ineficiência na formação docente, seja continuada seja inicial, considerando que a educação pública caminha para oferta global do ensino em escola de tempo integral.

Ao que parece, a iniciativa do sistema estadual na oferta de educação integral, ocorrido anteriormente à portaria que implementou o PME (2007), pautou-se pelo preconizado na LDBEN 9394/96, no artigo 34 “sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” Isto significa que, em ambas as esferas, em primazia à formação plena do indivíduo está a demanda social.

Tal pressuposição não significa dizer que não se verifica a intencionalidade da formação plena do indivíduo como se constatou na revisão dos documentos apresentados. Na legislação do Estado encontramos o reconhecimento de que é preciso investir na formação dos professores da ETI, o que tem sido feito, em seu contexto de atuação e voltado para ele, para que resulte numa educação mais sólida, democrática, mas que não desmereça o conhecimento historicamente acumulado e demais eixos de formação integral.

Superando o preconceito de que a escola de tempo integral se faz meramente assistencialista, por conta da questão “tempo” já apresentada, percebe-se uma vantagem

neste modelo em relação ao panorama contemporâneo do outro paradigma. Nele, construir um projeto político-pedagógico com a inserção de todos os sujeitos envolvidos no processo para, continuamente, avaliá-lo e retroalimentá-lo, favorecido pela formação em contexto, é algo possível e vem ocorrendo e alavancando o desenvolvimento profissional da docência. No modelo preconizado pelo PME, coloca-se uma situação muito mais complexa ao responsabilizar uma gama de gestores, de diferentes setores, com diferentes aceções e concepções sobre educação integral, para gerirem um processo de experiência de educação integral, visando tratar cada estudante em sua especificidade, dentro de um projeto único que, concretamente, ofereça uma educação de qualidade a todos.

Nesta conjuntura, em seu primeiro documento oficial, o município traz elementos encontrados em ambas as esferas superiores. É um começo, mas configura-se como grande passo para a melhoria do ensino ofertado, porque as ETI compõem o sistema municipal desde 2007.

Espera-se que as idiossincrasias presentes neste projeto municipal sejam objeto de análise por todos os inseridos no processo de construção deste novo formato de educação, favorecendo o aparamento de arestas e inserção de ações afirmativas que alavancuem a consolidação de uma concepção de educação integral própria do município em pauta.

2.2 Educação Integral no Brasil: das origens aos tempos atuais

Depois de o leitor ter se apropriado do tema no contexto da legislação das esferas nacional, estadual e municipal, no início da seção 1, julgamos relevante historicizar, ainda que brevemente, experiências e propostas de maior relevância na educação brasileira que, apesar da descontinuidade, se constituíram como marcos históricos do que se denomina “educação integral” no país. Com isso, o intuito é contribuir para uma maior clareza dos elementos fundantes desta via de análise.

O ideário da educação integral aliada ao tempo integral, no Brasil, visando a uma educação pública de qualidade para todos por vias democráticas, apesar de hoje estar ocupando destaque na realidade educacional, não teve suas origens na atualidade, depois de certo tempo neutralizado, retoma seu espaço na centralidade deste debate.

Gadotti (2013) afirma que o tema é recorrente desde a antiguidade. Aristóteles já considerava relevante a educação integral. Para ele a educação integral era aquela que desabrochava todas as potencialidades humanas. Ainda segundo o autor, para Marx, educação integral era compreendida como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” e foi denominada educação “omnilateral” (GADOTTI, 2013, p. 03).

Na década de 1920, no Brasil, emergem as primeiras discussões sobre a educação integral, sem considerar a dimensão do tempo integral, desencadeando o movimento denominado por Nagle (1974, p. 262) de “entusiasmo pela educação”, cuja característica principal era a supervalorização da educação como condição para solução dos problemas de todas as ordens social, política e econômica do país.

Segundo Paro (1988, p. 189), este movimento pautava-se na dimensão quantitativa, ressaltando a educação como problema nacional, imputando ao Estado a obrigação de ampliação de acesso à escola da população marginalizada.

Ao final dos anos de 1920, desponta outro movimento denominado “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1974, p. 264). Segundo este autor, constituiu-se numa via indutora das ideias da Escola Nova no Brasil. Sua preocupação centrava-se na qualidade da educação.

Cavaliere (2010) afirma que a proposta de educação integral, no Brasil, esteve desde essa época presente em diferentes campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas. Como, por exemplo, a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, cuja concepção de educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, sintonizados numa intensa ação educativa. Entretanto, para os Integralistas, o sentido básico da formação era entendido como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. A incorporação da dimensão religiosa à educação lhe conferia um caráter doutrinador. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral.

Também no decorrer dos anos de 1920, conforme a autora supracitada, o discurso republicano passa a ser convertido em ações concretas a partir de reformas estaduais que visaram à ampliação de vagas e tenderam a incorporar uma concepção de escola com funções sociais ampliadas.

Em 1932, o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelo educador Fernando de Azevedo, evidencia a importância de uma escola pública modernizada para as classes populares em contraposição à organização tradicional e confessional que estavam postas naquela época. Seu caráter pedagógico era balizado pelo princípio da ação, distanciando-se do instrucionismo dominante da escola tradicional, de formas de aprendizado, visando à consolidação de métodos de aprender. Tendo sua classificação pedagógica ligada à pedagogia liberal-pragmatista, de inspiração deweana (BARBOSA, 2015).

Anísio Teixeira, embora não utilizasse o termo, propôs, ao longo de sua obra, uma educação escolar que ultrapassasse a instrução escolar. Afirmava que

a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. (TEIXEIRA, 1994 apud CAVALIERE, 2010).

Cavaliere (2010) entende que Anísio Teixeira não utilizara a expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa ou para evitar aproximações com os Integralistas. Na visão da autora, dentro da concepção liberal de educação integral, Anísio Teixeira deixa um legado intelectual de suma importância, envolvendo diferentes aspectos da educação e do pensamento social brasileiro. Neste construto, os pilares de uma concepção escolar que incorporasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania.

Conforme Cavaliere (2010), as contribuições do pensamento deweano para as formulações de ideias renovadoras de Anísio Teixeira desencadearam uma ruptura com a bandeira da “alfabetização” e com o conteúdo moralizador que ela continha, defendida pelos Integralistas, em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e democrático.

A partir do panorama apresentado, pode-se perceber que o ideário presente no pensamento de Anísio Teixeira, em defesa da democracia e da ciência, caracterizado por um humanismo tecnológico, marca a educação brasileira e ecoa em propostas atuais. Isso significa dizer que a formulação de concepções de uma educação integral, nos dias atuais, perpassa pela corrente pedagógica escolanovista. Nunes (2001) apud Gonçalves (2006)

considera que as escolas de tempo integral propostas por Anísio Teixeira e outros educadores de sua geração constituíam-se em uma oportunidade para uma vida melhor:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram (sic) a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, 2001, p. 12-13)

Na postulação de Gadotti (2009), quando se menciona o tema “escola de tempo integral”, remete, de imediato, à experiência da “Escola Parque” de Anísio Teixeira e aos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs de Darcy Ribeiro. Veja como se dava a organização do primeiro projeto:

O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola (GADOTTI, 2009, p. 23).

A Escola Parque inaugurada em 1950, em Salvador, não impulsionou a multiplicação de seu modelo como sonhara Anísio Teixeira. Mais tarde, ao final da década de cinquenta, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), preparando o plano educacional da nova capital (Teixeira apud Gadotti, 2009), pretendia criar 28 Escolas Parque em Brasília. Sua previsão foi descaracterizada, algumas escolas foram construídas, mas o projeto não fora levado adiante. O truncamento do mesmo ocorreu sob a alegação da priorização ao aumento de matrículas, suprimindo o tempo integral (GADOTTI, 2009).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), instituídos no Rio de Janeiro, na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola, retomam o projeto de escola pública de tempo integral já proposto por Anísio Teixeira. Tratava-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras

de esporte, refeitório etc. Darcy Ribeiro, discípulo de Anísio Teixeira, atualiza a ideia de seu mestre, mas a consolidação do projeto é precária (CAVALIERE, 2002).

A proposta pedagógica do CIEP articulava educação, saúde e cultura. Neste modelo merece maior destaque o pensamento pedagógico que norteava este dinamismo de relações, conforme afirma Maurício (2004) apud Gadotti (2009, p. 28):

buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Nessa aplicação, o programa considerava a dimensão do tempo como imprescindível para viabilização de um processo educacional que pretendia a formação de hábitos de pensar, de fazer, de posicionar-se como ser social, de trabalhar, por vias democráticas. Assim:

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (MAURÍCIO apud GADOTTI, 2009, p. 27).

Conforme Giolo (2012), esta experiência, assim como outras, não teve continuidade sob a alegação de que era onerosa aos cofres públicos. Com as mudanças de governo, foram se perdendo as características originais do projeto. No governo de Fernando Collor (1990 – 1992) foram chamados de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Posteriormente, no governo de Itamar Franco (1992 – 1994), Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Mesmo sendo alvo de muitas críticas de educadores que viam o projeto promocional e não pedagógico, além de passar por dificuldades, o horário integral tem sobrevivido apenas em parte das escolas (CAVALIERE, 2007).

Dentre as políticas educacionais brasileiras, desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990, cabe relatar a iniciativa do Estado de São Paulo, referente à implantação de um projeto de formação integral, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Era executado por meio de convênios firmados entre o governo do Estado e as prefeituras, com repasse de verbas para atendimento das crianças no contraturno diário (GADOTTI, 2009).

Ainda na década de 1990, no Rio Grande do Sul, inspirados nos do Rio de Janeiro foram criados 64 CIEPs, com funcionamento em tempo integral. Posteriormente, em 2004, a proposta foi descaracterizada tal qual em outras situações e a Secretaria Estadual de Educação implantou 23 escolas de horário integral em 19 municípios gaúchos (CAVALIERE, 2007).

Outra proposta de educação integral desenvolvida no país a partir da ampliação do tempo é o Programa dos Centros de Educação Integrada (CEIs), em Curitiba. Teve início em 1992, cada centro é constituído por dois complexos: uma escola convencional pré-existente e outra construção posterior para oferecimento de atividades complementares, artísticas, recreativas e esportivas (CAVALIERE, 2007).

Com a chegada do novo milênio, pontos críticos tornaram-se aparentes na sociedade brasileira. Na tentativa de equacionar os problemas que se apresentam, o olhar da elite pensante volta-se para a escola, como microestrutura social capaz de fazer emergir inovações transformadoras da realidade que está posta. Nesta direção, a educação integral articulada ao tempo integral nas escolas passa a protagonizar as discussões que se encaminham para alavancar a tão almejada qualidade da educação ou, como muitos educadores dizem, a melhoria da qualidade de educação, assegurando seu papel transformador.

Muitos são os fatores que impulsionaram este movimento: a pressão dos organismos internacionais traduzida em metas, as transformações sociais voltadas para inclusão social, esteja ela ligada à classe, à raça, ao gênero, à tecnologia; transformações culturais, o multiculturalismo, o interculturalismo; assecuridade do direito subjetivo de permanência na escola; expansão da educação para mundialidade numa visão eco-sistêmica; a instabilidade nas áreas econômica e política; abandono e negligência das crianças e adolescentes nas ruas etc.

Nesta conjuntura tornou-se premente superar a exiguidade do tempo de permanência do aluno com vistas a viabilizar a construção de uma nova cara para a escola pública de funções tão alargadas na complexidade da sociedade atual.

Caminhando nesta direção, na cidade de São Paulo, em 2002, emerge outra iniciativa para atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral: o projeto dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Foi concebido, originalmente como uma proposta no diapasão do Programa São Paulo é uma Escola, parceria de desenvolvimento (a partir de 2005) de atividades de pós-escola. Esta proposta intersetorial articula diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer (PADILHA; SILVA, 2004; DÓRIA; PEREZ, 2008 apud GADOTTI, 2009).

Em Minas Gerais, no ano de 2005, implantou-se o Programa Aluno em Tempo Integral, desenvolvido por duas vias: encaminhado pela escola ou no contexto de outro programa, por exemplo, Projeto Escola Viva e Comunidade Ativa que priorizam crianças em situações de vulnerabilidade e baixo rendimento escolar. Já em sua capital, o Programa Educação em Tempo Integral, pretende ampliar a jornada escolar usando variados espaços da cidade (clubes, parques, cinemas etc.) em parceria com as universidades (CAVALIERE, 2007).

Em 2006, foi instituído o Projeto Escola de Tempo Integral, no Estado de São Paulo, destinado aos estudantes do ensino fundamental, com a ampliação da jornada escolar visando ao desenvolvimento de oficinas curriculares no contraturno na própria instituição. Em 2012, houve uma reformulação da proposta, passando a contemplar, de forma parcial, não somente escolas de ensino fundamental como também escolas do Ensino Médio e com a denominação de Programa de Ensino Integral, tendo como objetivo:

[...] a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio; (SÃO PAULO, 2012, p. 2).

Em 2005, no Estado de Santa Catarina, foi implantado o programa Escola Pública Integrada para o ensino fundamental, com jornada de oito horas diárias, mesclando disciplinas curriculares e atividades complementares.

O intuito foi apresentar ao leitor a sistematização de experiências de maior vulto na realidade brasileira. Entretanto, há outras experiências de escolas de tempo integral em nível estadual, mas ainda se configuram em situações pontuais. De iniciativa dos poderes municipais, Cavaliere (2007) destaca as experiências vivenciadas nos municípios de Americana (SP), Araruama (RJ) e Cascavel, Pato Branco e Apucarana, localizados no estado Paraná. Em linhas gerais, ainda é possível perceber que as iniciativas apresentadas concentram-se mais nas regiões sudeste e sul do país.

Nesta subseção, o olhar retrospectivo sobre a educação pública na perspectiva do tempo integral nos mostra a crescente e inequívoca tendência de associação entre o tempo escolar e democratização das ações educativas na construção de alternativas que visem à melhoria da qualidade da educação e da formação dos estudantes. Muitas vezes percorrem caminhos tortuosos, cheios de obstáculos e, não raro, como fora apontado anteriormente, acabam tendo como destino a descaracterização prematura do projeto idealizado. É hora de ruptura da crença de que a escola deve manter um foco específico. O alargamento das funções da escola é um caminho sem volta. Cabe aos educadores, aos pensadores da educação e aos políticos unirem forças para efetivação dos projetos respeitando as realidades locais e seus objetivos educacionais.

2.3 Concepções de educação integral e tempo integral na diversidade de pensamentos brasileiros: similitudes e divergências

Para início desta abordagem, torna-se viável esclarecer o sentido da palavra concepção que, conforme Abbagnano (2007), designa tanto o ato de conceber quanto o objeto concebido, mas, preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo conceito. Neste sentido, esta subseção não tem como objetivo trazer definições concisas e se constrói de maneira articulada às subseções anteriores retomando visões conceituais já apresentadas no texto e introduz novos conceitos constitutivos das concepções de educação integral na perspectiva do tempo integral.

Gadotti (2009) afirma tratar-se de uma redundância falar de educação integral, visto que, pela sua ótica, nos educamos ao longo de toda a vida, o tempo todo. Não há como separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Para ele, o tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

Passando adiante desta primeira reflexão do autor, ora em pauta, o mesmo busca esclarecer que educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral ou jornada integral. Adentra na temática, citando os CIEPs como exemplo de projeto que alarga em demasia a função da escola, com a pretensão de fazer tudo o que a sociedade não está fazendo²⁷. Complementa que esta instituição deve cumprir bem o papel que lhe cabe: ensinar. Pela sua percepção, o caminho para a eficácia da educação integral vem na contramão do exemplo relatado, embora tenha considerado relevantes outros aspectos do projeto.

Na convergência de duas situações de destaque na transformação da sociedade contemporânea: “sociedade do conhecimento” e “inclusão social”, Gadotti (2009) avista novos rumos para educação integral. Essa sociedade do conhecimento criou **múltiplos espaços de aprendizagem**²⁸, acessível a uma minoria. Neste contexto histórico, avança também o fortalecimento da sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis etc.) não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e construção de conhecimento. Para o autor supracitado, estes espaços se configuram como vias de acesso ao conhecimento, cabendo ao sistema de ensino fazer a ponte entre os benefícios da sociedade do conhecimento, das novas tecnologias e as populações mais pobres, ampliando os espaços de formação para além da escola. Insere, neste sentido, a acepção de sociedade do conhecimento como sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. Nesta direção, o tempo integral não precisa estar centralizado na escola, será complementado em outros espaços, como os mencionados acima através do estabelecimento de parcerias intersetoriais. Um caminho inverso ao que fora proposto originalmente pelos CIEPs, no qual se centralizava na escola muitas demandas de políticas sociais.

²⁷ O projeto original dos CIEPs previa a construção de residências para os alunos mais pobres dentro da própria estrutura escolar (GADOTTI, 2009).

²⁸ Grifo do autor. À sociedade do conhecimento também referida como sociedade da informação, por meio das tecnologias, levou a se considerar a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social como espaços educativos (GADOTTI, 2009).

Quanto ao tempo integral, Gadotti (2009) vê como essencial ser implantado a partir do ato voluntário da escola ou de um conjunto de escolas, pois sua implantação exige preparo técnico-político e formação dos pais, dos alunos, dos professores e dos demais funcionários da escola. Assinala que os objetivos da escola de tempo integral são objetivos de toda escola, pois todas as escolas devem objetivar uma educação integral, neste sentido, afirma que a concepção integral é uma concepção geral da educação. Citando Torres (2005) postula que a educação como política setorial tende a evoluir para uma educação como política transectorial e a educação básica escolar para educação cidadã. E Gadotti (2009) conclui: “todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral” (p. 37). Ele associa à escola de tempo integral uma relação necessária de interdependência com os pais, visto que a família e o entorno se constituem na primeira comunidade de aprendizagem. Alerta que educação integral não pode se confundir com escolarização e, a esta ideia, relaciona a pedagogia do lugar, sonhada por Paulo Freire, combinando urbanismo e educação, nos moldes da cidade educadora.

Em termos de sintetização da concepção revelada por Gadotti (2009), cabe concentrá-la no norte da integralidade como princípio organizador do currículo. Desta feita, integralizando-se à escola: saúde, cultura, transporte, assistência social para desenvolver potencialidades humanas que envolvam o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música e o esporte. Neste diapasão, afirma que a educação integral deve ser integral e omnilateral com qualidade sociocultural.

Antunes e Padilha (2010) corroboram com a concepção de Gadotti (2009) e a ampliam ainda mais, num movimento centrífugo com relação à escola, passando da referência à pedagogia de lugar, nos moldes da cidade educadora, para referenciar o município como centro da ação educativa. O termo município abrange a ampla dimensão territorial, contemplando as áreas rurais e periferias. Os autores preferem a terminologia educação cidadã e integral como concepção e prática que favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões. Assim, como proposto por Gadotti (2009), retomam e avançam as fundamentações de Paulo Freire na proposição da educação integral como emancipadora. Na perspectiva da leitura de mundo, constante na obra de Freire (1993), de ler o mundo que nos cerca, conhecê-lo para ter instrumentos que possibilite intervir nele, os autores trazem para a educação integral como eixo de sustentação a perspectiva

do mundo educador. Veem como imprescindível educar para uma consciência global, educar para a mundialidade, tendo em vista que tudo o que acontece no mundo interfere em nossas vidas, sejam manifestações de qualquer ordem, como as crises econômicas, catástrofes naturais, guerras etc. Nesse seguimento, inserem como constituidoras da educação cidadã e integral: Pedagogia Intertranscultural, Currículo Intertranscultural e Educação Intertranscultural.

A pedagogia intertranscultural pressupõe a incorporação de ações educativas intencionais, formais e não formais, nas quais sua realização se dá em múltiplos espaços de aprendizagem. O currículo disposto nesta concepção transcende o currículo balizado por conhecimentos científicos e busca outras formas de construção do conhecimento e estabelecimento de relações num movimento centrípeto à cultura. Desta forma, a educação intertranscultural centra-se nos coletivos humanos e em suas relações e manifestações como ponto de partida para a construção de saberes e conhecimentos que conduzam à formação humana cidadã em processo de educação integral.

Para os autores, a educação integral trabalha:

pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17).

Esta conjuntura leva ao entendimento redimensionado da polissemia da palavra qualidade no contexto educacional ao qual estes autores se referem, ampliando o sentido colocado por Gadotti (2009) de educação de qualidade sociocultural para educação de qualidade sociocultural e socioambiental.

Moll (2012), dirigente da diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, coordena esforços para concretização do Programa Mais Educação (PME) como ação estratégica para implantação e implementação da Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral. Ela afirma que o PME visa à construção de práticas pedagógicas na perspectiva de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, configurada nas experiências que, prematuramente entraram em descontinuidade, Escolas-Parque e os CIEPs, sem deixar de apoiar novas formas contemporâneas de organização das escolas públicas. Nesta fala, a autora destaca o papel da escola para a democratização da sociedade brasileira e para a transformação social em busca da

diminuição das desigualdades sociais. E esta intencionalidade se materializa na ampliação do tempo que possibilita ao estudante participar de projetos diversificados de formação humana e aprendizagens escolares, nos quais a educação integral se traduza como educação para a vida, congregando ações articuladas de muitas forças sociais.

A concepção de Educação Integral para Moll (2012) dialoga com a dos autores citados anteriormente, inclusive a ampliação do tempo, por meio do PME, foi vinculada à inspiração de experiências que já vinham sendo realizadas na direção de organização de territórios educadores a partir da escola e de arranjos educativos propostos pela intersetorialidade, corroborando a ideia desses autores.

Conforme Cavaliere (2009), o tempo integral baseia-se tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas quanto democráticas com pretensões emancipatórias.

Entretanto, ela faz um alerta acerca das proposituras levantando a necessidade de analisar cada experiência em sua dimensão concreta para que se possam emitir juízos parciais ou, dentro das possibilidades, generalizáveis. É observável, em pesquisas recentes, duas vertentes nesta temática: escola de tempo integral e aluno em tempo integral, respectivamente, ênfase na unidade escolar, com mudanças em seu interior, mais equipada e com novas atribuições; e na outra, ênfase na oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno, decorrentes da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes de fora da escola, (CAVALIERE, 2009).

Na percepção de Cavaliere (2009), configura-se em necessidade incorporar a diversidade cultural da comunidade na qual a escola se vê inserida, contanto que haja uma articulação comprometida e delineada no projeto político-pedagógico. Neste sentido, expõe:

[...] o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero atendimento, com sentido limitadamente assistencialista, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado” (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Quanto à participação comunitária na ampliação de jornada para o aluno em tempo integral, Cavaliere (2009) ressalta que no viés da fundamentação democrática, este ideário impulsionou inúmeros projetos na área educacional em parceria com outros

setores, públicos, não-governamentais, filantrópicos e de voluntariado, numa tendência neoliberal, reduzindo ao mínimo os investimentos do Estado.

A concepção de educação integral defendida por Cavaliere (2007) é inspirada no pensamento deweyano. Para Dewey (1959), educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve e a escola, uma micro-sociedade, em permanente mudança, propícia para o educando aprender a exercitar o pensamento reflexivo, tendo como eixo norteador a experiência, como fundamento da realidade, posicionando-o no centro do fazer educativo para alcançar a qualificação de sua aprendizagem. Assim, a escola é um ambiente favorável ao que o autor chama de reconstrução social da experiência.

Gonçalves (2006) apresenta como concepção de educação integral aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional que vai além de aspectos cognitivos, na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Acrescenta a dimensão de sujeito desejante, que busca satisfação nas suas diversas formulações de realização. Desta feita, acredita que a educação deve estabelecer relações entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia. Assim a aprendizagem ocorrerá de modo significativo respeitando a dimensão de sujeito desejante. O autor também ressalta:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar [...] se considerarmos uma concepção de uma educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006, p. 4).

Destaca, ainda, a via democrática das relações existentes na escola balizada no partilhar de responsabilidades e exercício de autonomia progressiva. Agregando o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos os envolvidos, propiciando a formação de sujeitos críticos, autônomos e com competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática. Seu pensamento, neste aspecto, converge com o pensamento de Paro (1988).

Na abordagem deste tema, Paro (1988) relata que o papel que a instituição escolar de carga horária ampliada, prevendo uma educação integral, desempenha na sociedade

vai além da função instrucional, é também espaço de socialização e, nesta consideração, destaca:

No entanto, o processo de socialização não se reduz à ampliação e diversificação dos contatos sociais que a escola propicia. É um processo mais amplo e mais complexo. Implica em que o contato do aluno com a cultura institucional da escola - expressa em seu regimento, em sua estrutura organizacional, na teia de relações pessoais que se estabelecem no uso de implementos, materiais e espaços físicos etc.- ao mesmo tempo em que propicia a realização de objetivos de inculcação de modos de ser e pensar, de falar, de mover-se, de posicionar etc. (PARO, 1988, p. 13)

Coerente com os apontamentos anteriores, a indagação de Coelho (2011) demonstra preocupação acerca de qual concepção de educação integral a escola pública contemporânea busca se legitimar. Neste sentido, recorre às vertentes expostas por Cavaliere (2009) e correlaciona as atividades desenvolvidas no contraturno, muitas vezes fora do espaço escolar e sem descrição no projeto político-pedagógico da mesma, à necessidade de dar proteção social e elevar autoestima. Por outro lado, correlaciona a concepção integral entendida como formação global do sujeito àquela proposta advinda de uma organização curricular própria, descrita no projeto pedagógico da instituição. Seu foco de investigação pauta-se na concepção de educação integral como uma educação que se faz em tempo ampliado na escola, na perspectiva de um currículo que contemple o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social.

Coelho (2007) afirma que a ampliação da jornada da escola de tempo integral deve abranger também a jornada de trabalho do docente, como forma de propiciar a construção de sua própria identidade profissional, possibilitando o discernimento acerca da concepção de educação que fundamenta a sua prática para que a dimensão quantitativa seja precedida de discussões referentes à dimensão qualitativa deste tempo.

Barbosa (2015) se contrapõe à concepção de educação integral intercultural, advinda das concepções de territórios educativos e cidades educadoras, no contexto do Estado Gerencialista. Em seu ponto de vista, é uma vertente enviesada de democracia para mascarar a recusa do governo em investir nas escolas. Diante disso, afirma:

[...] o Mais Educação utiliza o paradigma das Cidades Educadoras se apropriando da crítica foucaultiana à escola “autoritária” da modernidade, para justificar a economia de investimento na construção de espaços adequados para

realização das atividades do turno ampliado, os quais custariam caro à União. Por outro lado, descentralizam para as escolas esta tarefa de construir os “territórios educativos”, fazendo com que os gestores escolares e professores passem espaços que possam ser utilizados (BARBOSA, 2015, p. 10).

Retomando as reflexões de Rinaldi, Brocanelli e Militão (2012) nota-se claramente nas reflexões de Barbosa (2015) a configuração do estado neoliberal máximo para cobrar e mínimo para prover. Nesta mesma linha de pensamento, situam-se as colocações de Silva e Silva (2014). Estes autores, ao analisarem a concepção de Educação Integral norteadora do PME, por meio dos principais documentos de fundamentação do programa, constataram que a proposição de Educação Integral Intercultural, com uma Gestão Intersetorial e Sistêmica se configura num transplante do modelo empresarial de reorganização do trabalho para o âmbito do sistema educacional e concluem que o Programa Mais Educação é expressão particular e contraditória da subordinação intelectual e moral do Governo Lula/Dilma ao neoliberalismo.

Quanto à perspectiva intercultural do PME, Silva e Silva (2014) afirmam estar marcada pela subordinação da política à cultura, dando centralidade às “diferenças culturais”, por meio da forte influência do pensamento pós-moderno²⁹ e, assumindo este discurso, busca a afirmação dos “diferentes” sujeitos identitários, sem questionar as determinações materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão que visam combater. Ainda, para estes autores, a decisão de retomar o ideal da educação integral alia-se aos esforços do Estado de políticas de combate à pobreza, destinando à escola o duplo desafio de proteger e educar os estudantes, livrando-os da situação de vulnerabilidade e risco social.

Rafael Yus (2002), precursor da introdução de temas transversais no currículo, traz sua contribuição ao tema transcendendo a ideia de educação integral trabalhada na legislação educacional que visa à construção de conhecimentos, habilidades e valores morais, ignorando potencialidades como as emoções e a espiritualidade. Ele entende que esta negação da espiritualidade ancora-se na condição de escola pública como instituição laica. Todavia, configura-se numa visão equivocada de espiritualidade como

²⁹ Trata-se de uma linha de pensamento questionadora das noções clássicas de verdade e razão, identidade e objetividade. Vê o mundo como contingente, diverso, instável, um conjunto de culturas, gerando ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. Ver mais em EAGLETON, Terry. De onde vem os pós-modernos. In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

religiosidade. Dar explicações religiosas específicas não é interesse do holismo, tão pouco moldar aprendizes dentro de determinadas culturas, ideologia ou religião.

O autor recupera a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1999) para retratar que a inteligência espiritual, em destaque nos últimos anos, é constitutiva das potencialidades humanas. Assim, a educação integral deve dar atenção a todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual. Da mesma forma, aceita a necessidade de processos educativos diferenciados para desenvolvimento das inteligências múltiplas já que se manifestam nos educandos em graus diferentes de desenvolvimento.

A educação holística, apresentada por Yus (2002), baseia-se no princípio da interconexão: conexões entre as disciplinas e entre aprendizes, entre elementos como conteúdo e processo, aprendizagem e avaliação, pensamento analítico e o criativo, favorecendo um equilíbrio dinâmico em situações de aprendizagem. A relação professor-aluno tende a ser igualitária, aberta, trazendo o sentido de comunidade. Prevê o envolvimento com o mundo como uma questão para compreender e dar sentido. Reconhece que as culturas são criadas pelo povo e que podem ser mudadas por ele se deixarem de servir às suas necessidades.

Torna-se imprescindível, na concepção holística de educação, conforme Yus (2002), ampliar a compreensão da identidade terrena de cada ser humano, considerando as dimensões antropológica, ecológica, cívica terrena e espiritual. Esse olhar da educação para a humanidade possibilita a construção de si mesmo, dando sentido à sua existência, reconhecendo a unidade na diversidade e desenvolvendo sua identidade para uma realização plena. Isso significa dizer, formar o ser humano como indivíduo que se reconhece como membro de uma família, de uma coletividade, de uma comunidade planetária e portador de responsabilidades consigo mesmo e com todos os outros cidadãos da Terra.

Em sua obra, o autor faz uma crítica aos governos dos países ocidentais pela imposição de sua própria visão de educação, visando a uma educação que leve a uma efetividade humana, vista como artigo de consumo, abarcando noções de previsibilidades, seguida de avaliações como forma de controle. Por esta visão, são ressaltadas as capacidades econômicas e tecnológicas da nação, numa perspectiva competitiva que busca superar outras nações. De forma contrária a isso, o ensino da efetividade humana,

na educação holística, está mais alinhado ao futuro dos potenciais humanos do que com o manejo de fatos e habilidades prescritos por outros.

Pensar em educação integral, no atual cenário educacional brasileiro, é adentrar num debate constituído por diferentes significações de escola e de ser humano que se busca formar integralmente. Mais tempo para consecução dos projetos de educação integral configura-se como denominador comum destas concepções assim como a formação cidadã por vias democráticas. São inúmeras as questões de defesa de suas concepções abordadas nos discursos, de suas reformulações curriculares e saberes destacados em cada uma delas. No entanto, não caberia aqui um aprofundamento neste sentido, precisamente porque há necessidade de investigação na aplicabilidade prática destas concepções para averiguar os resultados. Além de que é necessária também a observação atenta da realidade em que se constitui para correlacioná-la, especialmente num país com dimensões continentais, sociais e econômicas tão diversas como o Brasil. O que não pode ser secundarizado, quando se fala em educação escolar de um país democrático, é o envolvimento dos atores no processo de planejamento e implantação dos projetos. É preciso haver domínio, consciência e anuência acerca da concepção do projeto a ser implantado. Projetos implantados de maneira verticalizada e sem investimento na formação dos profissionais da educação, com ênfase no professor para atuar nesta perspectiva, estão fadados a uma descaracterização prematura e a dificuldades na forma de execução.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O intuito desta seção, “Delineamento Metodológico”, é descrever o caminho percorrido por esta pesquisa, clarificando as opções metodológicas orientadas por meio do enfoque do estudo qualitativo no desenvolvimento do trabalho. Para isso, são indicados, inicialmente, três fundamentos que se constituíram no fio condutor das andanças pelas trilhas deste trabalho. Explicitam-se os fundamentos teórico-metodológicos da investigação e procede-se ao delineamento da pesquisa indicando os

instrumentos selecionados para a coleta de dados empíricos, que são o questionário e os grupos dialogais, distinguindo-os dos grupos focais e, por fim, indicam-se os procedimentos empreendidos para o tratamento e análises dos dados.

Primeiro, a pesquisa científica em educação defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, mais especificamente educacionais, interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los.

Segundo, o pesquisador não pode, diante dos fatos sociais investigados, ignorar sua subjetividade no estabelecimento de relações com os sujeitos de pesquisa porque *a priori* são seres humanos imbricados em sistemas de valores que, por vezes, os condicionam na reflexão, ação e reação durante o processo investigativo.

E, finalmente, na pesquisa em educação, o pesquisador deve buscar conhecer, significar, compreender todas as situações do processo em busca de desvendar mistérios em suas pequenas dimensões, não se atendo aos fenômenos aparentes.

Alicerçadas nos fundamentos supracitados, a concepção de investigação qualitativa demonstrou-se mais apropriada ao trabalho realizado.

As Ciências Humanas vêm se realinhando após seu desenvolvimento no bojo do positivismo, na perspectiva de se libertar das amarras da neutralidade e objetividade, concebendo maior flexibilidade na produção de saberes. Acreditava-se que a atividade do pesquisador poderia se manter neutra, objetiva em relação ao objeto estudado e que suas ideias e valores não influenciariam em seu ato de conhecer. Dessa forma, os fatos se apresentariam numa realidade evidente, transparente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a década de 1960 foi a de fomento aos estudos dos problemas educativos tornando os investigadores educacionais sensíveis a este tipo de abordagem. Assim, os métodos qualitativos de investigação começaram a ganhar terreno porque não se limitavam a uma atividade meramente descritiva. Destacava-se o processo de coleta e análise dos dados descritivos.

No decorrer das décadas seguintes, esse tipo de investigação foi sofrendo várias influências e, ao chegar ao pós-modernismo, uma das principais influências foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador como intérprete.

Para Ludke e André (1986, p. 5):

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas este trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

Para Bogdan e Biklen (1994), a concepção de investigação qualitativa possui cinco características, mesmo que nem todas sejam utilizadas na mesma profundidade nesse tipo de estudos. São elas:

Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
A investigação qualitativa é descritiva;
Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68)

A pesquisa qualitativa, para Minayo (1994, p. 21), refere-se a um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Souza (2004, p. 289) assim conceitua a pesquisa qualitativa: “[...] é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia³⁰ no momento da análise”. Assim, opõe-se à pesquisa quantitativa porque esta última recorre à quantificação como pressuposto para validação de uma generalização, partindo de uma hipótese-guia, tendo como pretensão estabelecer leis e para este intento utiliza observações externas e verificações objetivas. Faz uso da estatística para estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real.

³⁰ Heterodoxia conforme Dicionário Brasileiro Globo significa oposição às doutrinas ortodoxas. Aqui é entendido como oposição aos padrões estabelecidos por um grupo.

Nesta perspectiva, a realização desse processo investigativo utilizou a abordagem qualitativa, com a preocupação em circunscrever o objeto investigado, no caso a formação de professores para a escola de tempo integral, tendo em vista as características e as possibilidades oferecidas por esse tipo de pesquisa.

Para além da abordagem científica do recorte de realidade que se deseja investigar faz-se necessário método. Severino (2003, p. 100) alerta que:

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

Assim, com o intuito de melhor compreender o objeto investigado, propusemos realizar num primeiro momento a pesquisa bibliográfica e documental, e posteriormente a coleta de dados por meio do trabalho empírico, relacionando-as aos objetivos estabelecidos, pois conforme Cervo (1978, *apud* LAKATOS; MARCONI, 2007) os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho.

A pesquisa bibliográfica foi entendida como “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (MINAYO, 2002). Ela se caracteriza como um procedimento metodológico de caráter exploratório-descritivo. Ou seja, o passo inicial para concretização deste tipo de pesquisa consiste na realização de uma revisão bibliográfica do tema estudado, buscando uma problematização a partir das referências de investigações anteriores disponíveis em documentos impressos ou digitais.

Para Marconi e Lakatos (2007, p. 39), a pesquisa bibliográfica utiliza documentos secundários como “filmes comerciais, rádio, cinema, televisão, relatórios (de pesquisa de campo), estudo de documentos originais, entre outros”.

Entendemos que este tipo de pesquisa é fundamental para o início de qualquer investigação, pois permite ao pesquisador a construção de uma visão geral sobre a produção científica da temática do estudo em pauta e sua principal característica é que a sua fonte dos dados é a bibliografia especializada. A busca por conhecimentos sobre os fenômenos delineados, ao elaborar o projeto de pesquisa, leva a uma revisão bibliográfica,

visando à observação sobre tendências teórico-metodológicas dos trabalhos analisados, apropriando-se de forma mais aprofundada da temática na qual o pesquisador se debruça.

Na pesquisa bibliográfica, buscam-se os dados de que se precisa para a produção do conhecimento pretendido nos autores e obras selecionados, por meio de um planejamento rigorosamente elaborado, a partir de critérios orientadores que permitam ao pesquisador não se perder em meio ao volume de produções sobre o tema; posteriormente, a necessidade de uma leitura cuidadosa e análise criteriosa da produção selecionada são elementos essenciais para a qualidade na construção do *corpus* da pesquisa.

No trilhar deste caminho, foram utilizados os diversos tipos de literatura sugeridos por Flick (2009): literatura teórica sobre o tema do estudo, literatura empírica sobre pesquisas, como utilizar os métodos escolhidos e literatura teórica e empírica para a contextualização, comparação e generalização das descobertas.

De uma forma não linear, no desenvolvimento desta pesquisa perpassamos por alguns procedimentos sugeridos por Severino (1985): o primeiro referiu-se à delimitação da unidade de leitura, isto é, um capítulo, uma unidade, uma seção etc.; a segunda, análise textual que tem o objetivo de proporcionar uma primeira aproximação ao texto; e a terceira, análise temática que é uma etapa de compreensão das ideias do autor expressas na unidade temática. Nessa etapa, o leitor se esforça para compreender as suas argumentações sem, ainda, se posicionar sobre elas. É possível identificar a problematização do texto, objetivo e os conceitos trazidos à reflexão.

Tivemos o intuito de identificar e compreender a existência de estudos acerca da temática ora investigada a partir de produções de referência sobre o tema no país e, para isso, nos reportamos aos estudos de Arroyo (2012), Cavaliere (2002; 2012; 2015), Cavaliere; Maurício (2011), Coelho; Cavaliere (2002), Coelho (2002; 2006; 2009), Guará (2009), Gadotti (2009; 2010), Moll (2012), Padilha; Antunes (2010), Paro (1988; 2009), Yus (2002), Garcia (2009), Mizukami (2002; 2004), Pimenta (2012), Roldão (1999), Tardif (2002). Transversalmente, acreditou-se que autores que discutem a organização do projeto político-pedagógico e do currículo também poderiam contribuir para a elaboração do constructo teórico desta pesquisa, entre os quais: Sacristán (2013); Santos Filho (2012), Veiga; Fonseca (2001) entre outros.

Complementarmente, buscamos compreender como o objeto investigado tem sido analisado nas pesquisas recentes e, para tanto, o processo de levantamento bibliográfico

foi realizado inicialmente nos bancos de dados Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) onde selecionamos, no caso da ANPAE e ANPED trabalhos completos publicados no período de 2007 a 2015, por meio dos unitermos “escola em tempo integral”, “educação integral”, “formação de professores”, conforme indicações dos quadros abaixo:

Quadro 3: Produções nas Reuniões Anuais da ANPED.

Ano	Educação Integral	Escola em tempo integral	Formação de Professores
2007	0	1	5
2008	1	0	2
2009	0	0	6
2010	0	0	8
2011	1	1	10
2012	0	0	11
2013	3	1	4
2015	5	0	17
TOTAL	10	3	63

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

Na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação realizamos a pesquisa bibliográfica no Grupo de Trabalho (GT) 08 (Formação de professores) e no GT 10 (Educação Fundamental). Com relação aos primeiros descritores, foram observados a co-relação direta com eles mesmos: educação integral, escola em tempo integral ou escola de tempo integral. Quanto ao descritor “formação de professores” foram selecionados apenas os trabalhos que se referiam à formação continuada de professores, formação contínua ou formação docente voltada para professor em exercício, excluindo-se aí outras especificidades dentro desta temática, como por exemplo formação inicial, estágio supervisionado, etc. otimizando a probabilidade de encontrarmos algum trabalho que mencionasse a formação de professores para a escola de tempo integral ou para educação integral. Identificamos um total de 76 trabalhos, dos quais apenas pouco mais de 17% referem-se à temática da educação integral. É possível observar, ao longo do período analisado, que a temática da educação integral em tempo integral tem começado a chamar a atenção dos pesquisadores, embora o número de trabalhos ainda seja bem tímido como se observa no quadro 3. Diferente dos resultados que chegamos quanto às produções sobre formação de professores. Essa

última, porém, sem qualquer relação com o novo modelo de escola de tempo integral. Por meio da utilização do descritor “educação integral”, conseguimos localizar um artigo que tinha como foco o professor da escola de tempo integral ou para a educação integral, comparecido na reunião do ano de 2013. A instituição do programa “Mais Educação” em 2007 favoreceu o crescimento do interesse de pesquisas voltadas às experiências e práticas educativas nos propósitos da educação integral. Tal fato torna-se notório na análise dos artigos mais recentes da ANPED.

Realidade similar é possível verificar quando analisamos as produções das Reuniões da ANPAE, realizadas bianualmente, como se descreve no quadro 4.

Quadro 4: Produções da ANPAE.

Ano	Educação Integral	Formação de Professores
2007	1	23
2009	2	9
2011	5	19
2013	2	15
2015	1	09
TOTAL	11	75

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

De modo geral, a consulta a essa base de dados diferenciou-se da anterior, pois até o ano de 2013, para se realizar a pesquisa, faz-se necessário ler todos os títulos dos trabalhos que são listados pela ordem alfabética dos autores dos trabalho, assim numa mesma tela, visualizam-se trabalhos de eixos diferentes o que tornou desnecessária a colocação do descritor “escola de tempo integral”. Para o ano de 2015 foram pesquisados os Grupos de Trabalho 3 e 5, Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares e Políticas públicas e financiamento da educação respectivamente. Notamos que as produções relativas à Educação Integral nas Reuniões da ANPAE, no período de 2007 a 2015, assim como foi observado no quadro anterior, ainda se apresentam de forma tímida ao traçarmos uma comparação com formação de professores. Isso significa que ainda é um tema pouco explorado nas pesquisas recentes. Das produções analisadas com o descritor educação integral, verificamos que o enfoque se volta para o âmbito das políticas públicas na implantação e operacionalização de propostas de educação integral e não ao ensino especificamente.

Quadro 5: Produções da base de dados Scielo.

Ano	Educação Integral	Escola em tempo integral	Formação de professores
2007	0	0	5
2008	0	0	13
2009	0	0	09
2010	1	0	17
2011	0	2	12
2012	4	0	17
2013	1	0	26
2014	3	4	16
2015	0	1	4
TOTAL	9	7	119

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

Após a conclusão do levantamento bibliográfico nas bases de dados, de dois dos principais eventos nacionais na área da Educação e, devido à identificação de tão pouca produção sobre a temática investigada, ampliamos a pesquisa bibliográfica para uma das bases de dados de referência na publicação de estudos científicos no país, a base Scielo. A análise do quadro 5 nos mostra que, embora o tema da Educação Integral não seja novo no cenário educacional brasileiro, os pesquisadores, gradativamente, estão despertando o interesse para investigar a temática da educação integral e da escola de tempo integral nos últimos cinco anos, ou podemos inferir após a implantação do PME. Isso nos leva a crer que a convergência de estudo considerando a articulação das duas temáticas: formação de professores para escola de tempo integral na atualidade é uma área à espera de ser explorada.

De modo geral, obtivemos nesse primeiro momento um total de 292 textos distribuídos nas três bases de dados investigadas, sendo 81 produções da ANPAE, 76 da ANPED e 135 da Scielo. Dentre este montante, foram encontrados apenas dois trabalhos indicando pesquisas que versavam sobre formação de professores para escola de tempo integral ou sobre a constituição da identidade docente do professor desta modalidade de escola, sendo eles:

Quadro 6: Produções referentes à formação de professores para a escola em tempo integral.

Base de dados	Título	Ano	Autor(es)	Instituição
ANPED	O professor de Educação Integral: um sujeito em processo de invenção	2013	Juliana Veiga de Freitas;	UFRGS
			Clarice Salete Traversini	UFRGS
Anpae	Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação	2011	Lígia Martha C. da Costa Coelho;	UNIRIO

	de professores e condições de trabalho		Dayse Martins Hora	UNIRIO
--	--	--	-----------------------	--------

Fonte: Organização própria, com base no levantamento bibliográfico realizado.

Quanto ao exposto no quadro 6, além da notória escassez de produções na convergência das duas temáticas “Formação de professores” e “Educação Integral em Tempo Integral”, cabe ressaltar que a primeira autora do trabalho apresentado na Anpae é pesquisadora desta temática há mais de uma década e tem explorado esta segunda via de análise por vários prismas em seus artigos. A autora coordena o núcleo de estudos “Tempos, Espaços e Educação Integral” e muito tem contribuído para os pesquisadores que têm demonstrado interesse por este tema.

Após a coleta dos materiais, estes passaram por uma revisão sistemática de leitura, que de acordo com Sampaio e Mancini (2007) passa pelas seguintes etapas: “definindo a pergunta”, “buscando a evidência”, “revisando e selecionando os estudos”, “analisando a qualidade metodológica dos estudos” e “apresentando os resultados”.

Em linhas gerais, por meio do levantamento bibliográfico foi verificado, no contexto nacional, um volume ainda escasso de estudos e produções sobre a modalidade de educação integral articulando-se à formação e prática docente, bem como dos desafios enfrentados no processo de implementação e ampliação da oferta da educação integral em tempo integral no Brasil.

Após esse cuidadoso trabalho de compreensão sobre a produção atualizada da temática em estudo, passou-se a realizar a pesquisa documental que, por sua vez, tem como objetivo complementar as informações obtidas, auxiliando o pesquisador a desvelar novos aspectos do problema investigado. A principal fonte dos dados utilizada neste tipo de pesquisa trata de documentos. Para autores como Zuin e Zuin (2010):

A pesquisa documental é um procedimento metodológico utilizado a fim de que o pesquisador possa levantar dados e informações a respeito da realidade, acontecimentos ou fenômenos daquilo que se propôs a estudar, sendo ela a primeira fonte de auxílio para uma investigação. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo emprego de documentos como fonte de coletas de dados, podendo ser escritos ou não (ZUIN; ZUIN, 2010, p. 65).

As fontes utilizadas na presente investigação tratam de documentos oficiais como, arquivos públicos; são consideradas, portanto, fontes primárias. Tais fontes incluem “[...] cartas, contratos, arquivos públicos ou privados, diários pessoais, autobiografias, relatos

de visitas em viagens, fotografias, filmes, gravações em fitas, entre muitos outros, desde que sejam compilados, realizados e analisados pelo autor” (ZUIN; ZUIN, 2010, p. 66). Especificamente para este estudo, os documentos consistiram da legislação nacional, estadual e municipal que tratam da Educação de Tempo Integral, bem como dos projetos político-pedagógicos das escolas que participaram da pesquisa de campo.

Em um segundo momento da pesquisa, foi desenvolvida a coleta de dados empíricos. Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP (Protoc.40374614.4.0000.5402) obtivemos na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, a autorização para desenvolver o estudo em quatro Escolas de Tempo Integral (ETI), a saber: EMEB Prof. Joaquim Dibo, EMEB Prof. Lauro Bittencourt, EMEB Egles Gabas e EMEB Prof. Mário de Moura. Entretanto, por motivo de força maior, esta última escola declinou da participação na pesquisa.

As etapas foram cuidadosamente organizadas e serão descritas mais adiante, de modo a nos auxiliar a responder a seguinte questão geral de pesquisa, já apresentada anteriormente: *Como a escola e seus atores “traduzem” a implementação e a formação de professores para o projeto de Escola de Tempo Integral?*

Diante da sistematização da questão que norteou a investigação, retomamos também os objetivos que foram definidos para o estudo:

Objetivo Geral

Compreender de que forma o projeto de Escola de Tempo Integral é traduzido e implementado pelos atores da escola no município de Araçatuba.

Objetivos Específicos

- *Conhecer e analisar as possibilidades formativas para os professores que atuam na modalidade de educação integral na rede pública de ensino no município de Araçatuba.*
- *Analisar a compreensão dos atores da escola sobre a proposta de Escolas de Tempo Integral e a relação que existe entre eles para implementação do projeto político-pedagógico deste modelo de escola no município de Araçatuba.*

- *Analisar os saberes profissionais e de que forma os professores e monitores têm planejado, desenvolvido e avaliado o ensino dos alunos que frequentam as Escolas de Tempo Integral no município de Araçatuba.*
- *Compreender os desafios, os limites e as possibilidades dos atores da escola no exercício da profissão nas Escolas de Tempo Integral no município de Araçatuba.*

A seguir, apresentaremos os contextos em que os dados do trabalho empírico foram coletados e os participantes da pesquisa. Na sequência, apresentaremos os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos para o tratamento e análise dos dados.

3.1 O contexto para a coleta de dados da pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três escolas de tempo integral no município de Araçatuba e o critério de seleção dessas escolas foi o fato de cada uma delas adotar um modelo diferente de ETI, ou pautado na proposta empreendida pelo estado de São Paulo ou na proposta do Programa Mais Educação.

A EMEB Prof^a Egles Gabas, que será identificada na análise dos dados como E1, foi criada em 2003, está instalada em um bairro residencial de periferia, extremamente pobre e atende a um total de 222 estudantes em período integral, oriundos do próprio bairro e de bairros vizinhos, formados por programas habitacionais posteriormente à criação da escola. O quadro do magistério conta com vinte e três professores, dois monitores de oficinas curriculares e uma cuidadora, cinco funcionários, diretora e duas coordenadoras pedagógicas. A diretora assumiu a escola em 2011 e já estava em funcionamento um projeto similar à ETI com desenvolvimento de oficinas complementares em outro prédio. Em 2012 a escola aderiu ao Programa Mais Educação que não previa o atendimento dos alunos em sua totalidade. Em 2013 passou a atender a todos os alunos em período integral, no interior da escola, tal qual acontece em outras escolas de tempo integral do município.

A EMEB Prof. Joaquim Dibo, que será identificada na análise dos dados como E2, foi criada em 1968, está instalada em um bairro residencial e comercial próximo ao centro da cidade e atende a um total de 305 estudantes em período integral, oriundos de

52 localidades, entre bairros, chácaras e fazendas. O quadro do magistério conta com vinte e dois professores, três monitores de oficinas curriculares, sete funcionários, diretor e duas coordenadoras pedagógicas. Implantou a ETI desde 2006 quando ainda pertencia ao Estado e tornou-se municipal em 7 de agosto de 2007, dando continuidade ao projeto de tempo integral, pautando-se pelas diretrizes do governo estadual.

A EMEB Prof. Lauro Bittencourt, que será identificada na análise dos dados como E3, foi criada em 1964, está instalada em um bairro residencial e atende a um total de 593 estudantes, atendidos em período parcial, oriundos de bairros periféricos e de baixa renda. O quadro do magistério conta com trinta professores, uma cuidadora, quatro funcionários, diretora e duas coordenadoras pedagógicas. Possui parceria com o Centro Municipal de Formação Integral à Criança e ao Adolescente (CEMFICA) o qual atende a cerca de quarenta e cinco estudantes da EMEB Prof. Lauro Bittencourt no período da manhã e cerca de noventa estudantes no período da tarde. O CEMFICA está localizado bem próximo à escola e o traslado das crianças é realizado com o transporte escolar do município.

A fim de facilitarmos a identificação das referidas escolas, quando apresentarmos, na seção seguinte, a análise dos dados, sistematizamos a identificação delas no Quadro 7:

Quadro 7: Identificação das escolas e respectivo modelo de ETI

Escola	Identificação	Modelo de ETI
EMEB Profª Egles Gabas	E1	Tempo integral na própria escola/ Adesão ao “Mais Educação”
EMEB Prof. Joaquim Dibo	E2	Tempo integral na própria escola / Herança do Estado
EMEB Prof. Lauro Bittencourt + CEMFICA	E3	Tempo integral em espaço fora da escola/ formato de intersectorialidade mas sem adesão ao “Mais Educação”

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base no questionário.

Após o detalhamento dos contextos em que os dados foram coletados, passamos a apresentar os participantes do estudo.

3.2 Os participantes da pesquisa

Tínhamos como objetivo inicial obter um total de nove participantes por escola, atendendo aos seguintes critérios, a saber: quatro professores do ensino regular (preferencialmente, um polivalente alfabetizador que atuasse no 1º ou 2º ano, um polivalente que atuasse do 3º ao 5º ano, o de Educação Física e o de Artes), três monitores que atuassem nas Oficinas Curriculares, um coordenador pedagógico e um diretor (SILVA; RINALDI, 2015, p. 11). O intuito era formar um grupo com características distintas que nos permitisse compreender o objeto investigado a partir da riqueza do diálogo no Grupo Dialogal³¹.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa, procedemos ao contato com as escolas a fim de convidá-las a participar da pesquisa, bem como aos atores das escolas (professores, monitores e gestores). Respeitando o livre arbítrio e ao que orienta as normas da Resolução 466/12 sobre o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, obtivemos inicialmente o aceite de 28 profissionais das diferentes escolas. Esses participantes responderam ao questionário inicial e tinham as seguintes características enquanto grupo: três monitoras de oficinas curriculares, entre estas, duas eram estagiárias; cinco professoras que atuam em oficinas curriculares; treze professores que atuam no ensino regular; e sete gestores. Dentre os gestores, três são diretoras de escola e quatro atuam como coordenadores pedagógicos, sendo que dentre estes, um foi admitido na função por provimento de cargo em comissão, ou seja, indicação política.

Depois da aplicação do questionário, houve a desistência de dois participantes e desenvolvemos a coleta de dados nos Grupos Dialogais com um total de vinte e seis profissionais, sendo dezenove professores e sete gestores, conforme se observa nos Quadros 8 e 9, respectivamente.

Quadro 8: Perfil profissional dos professores participantes da pesquisa.

Professor	Sexo	U.E.	Ensino Regular (ER)/Oficinas (OF)	Formação em nível superior	Experiência no magistério	Experiência profissional na U.E.
P 1	F	E3	OF.	Pedagogia/ em andamento	1 ano	1 ano
P 2	F	E1	E. R.- Educação Especial	Pedagogia	5 anos	3 anos

³¹ Será melhor detalhado na subseção seguinte.

P 3	F	E1	E.R./ OF.	Pedagogia	14 anos	9 anos
P 4	F	E1	E.R.	Pedagogia	31 anos	5 anos
P 5	F	E1	E.R.	Pedagogia	13 anos	4 anos
P 6	F	E1	OF.	Pedagogia	8 anos	1 mês
P 7	F	E3	OF.	Pedagogia/ em andamento	2 anos	2 anos
P 8	F	E2	OF.	Pedagogia	20 anos	1 mês
P 9	F	E2	OF.	Pedagogia	2 anos	20 dias
P10	F	E2	E.R./ OF.	Pedagogia	28 anos	1 mês incompl.
P11	F	E2	E.R.	Arte	20 anos	1 mês
P12	M	E2	E.R.	Educação Física	5 anos	6 meses
P13	F	E2	E.R.	Pedagogia	25 anos	4 anos
P14	F	E2	E.R.	Letras/ Pedagogia	30 anos	12 anos
P15	F	E3	E.R.	Pedagogia	9 anos	3 anos
P16	M	E3	E.R.	Pedagogia	6 anos	2 anos
P17	M	E3	E.R.	Educação Física	7 anos	1 ano
P18	F	E3	E.R.	Arte	25 anos	3 anos
P19	F	E3	OF.	Pedagogia	20 anos	19 anos

Fonte: Organização própria a partir de informações obtidas por meio de questionário.

Na análise do Quadro 8, observamos que 84,22% dos participantes são do sexo feminino e por esta razão, passaremos a utilizar o termo professoras para nos referirmos aos participantes da pesquisa. Do total, 63, 15% têm formação em curso de licenciatura em Pedagogia, 26,31% formação em outras áreas (Artes, Letras e Educação Física) e 10,5% encontravam-se no momento da coleta de dados com o curso de licenciatura em andamento.

Quando analisamos idade do grupo percebemos que tem em média 42 anos. Este é um perfil de profissionais que pode ser considerado relativamente experiente quanto à idade. Tal fato é corroborado quando analisados o tempo médio de exercício profissional no magistério, quando identificamos apenas 26,31% que podem ser considerados como iniciantes, por exercerem o magistério há até 5 anos; 31,57% com tempo de experiência entre 6 e 15 anos de exercício no magistério; e 42,1% com 16 anos ou mais de experiência no magistério.

Dado interessante, porém, obtemos quando analisamos o tempo de experiência no magistério na Unidade Escolar. Percebemos que, excetuando-se P3, P14 e P19 que têm mais de nove anos de experiência trabalhando na escola, os demais podem ser

considerados iniciantes nos respectivos contextos de atuação. Esse fato pode ser um indicativo de possíveis dificuldades para se planejar e desenvolver trabalhos coletivos nas escolas, pois pode-se vislumbrar um quadro de rotatividade docente nos respectivos contextos.

Ao analisarmos o perfil dos gestores da ETI que participaram da pesquisa, verificamos que 85,8% dos participantes são do sexo feminino. Destes, 85,8% têm formação em curso de licenciatura em Pedagogia, 14,2% têm formação em licenciatura em Educação Física, como se observa no quadro 9.

Quadro 9: Perfil profissional dos gestores participantes da pesquisa.

Professor	Sexo	U.E.	Cargo	Formação em nível superior	Experiência no magistério	Experiência como gestor na U.E.
G1	F	E1	Coordenadora	Pedagogia	23 anos	4 anos
G2	F	E1	Diretora	Pedagogia	19 anos	4 anos
G3	F	E2	Coordenadora	Pedagogia	20 anos	2 anos
G4	F	E2	Diretora	Pedagogia/ Letras	25 anos	4 anos
G5	F	E3	Coordenadora	Pedagogia	20 anos	2 anos
G6	F	E3	Diretora	Pedagogia	19 anos	1 ano
G7	M	E3	Coordenador	Educação Física	20 anos	4 anos

Fonte: Organização própria a partir de informações obtidas por meio de questionário.

A média de tempo do exercício profissional no magistério dos gestores é de 20 anos o que indica que todos podem ser considerados como experientes neste aspecto. Entretanto, ao observarmos o tempo de exercício profissional como gestores no contexto escolar atual, não podemos manter essa mesma consideração. São iniciantes na gestão desta nova modalidade de escola.

Outro dado interessante, diz respeito ao fato de que das três escolas participantes, tivemos o diretor e o coordenador pedagógico participando da investigação. Essa disponibilidade pode ser um indicativo da busca que os gestores têm para compreensão dessa “nova” modalidade de educação, bem como a busca por trocar experiências sobre a forma como têm implementado a ETI em seus locais de trabalho.

3.3 Os instrumentos e os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados

Utilizamos inicialmente para a coleta dos dados o questionário (APÊNDICE 1³²) com o principal objetivo de delinear o perfil dos participantes da pesquisa, visando apreender algumas de suas concepções sobre a escola de tempo integral. Posteriormente, utilizamos o grupo dialogal.

Como melhor alternativa metodológica para uma pesquisa que investiga processos formativos da docência, rompendo com a lógica tradicional de aplicação da teoria à prática, o grupo dialogal comparece com muito valor para a realização dessa pesquisa de campo, tendo em vista que se constitui numa estratégia inovadora com a inserção ativa da pesquisadora na coordenação do grupo e das discussões.

Conforme Domingues (2006), o grupo dialogal se assemelha ao grupo focal pela oportunidade que este último também dá aos participantes de explicitarem suas opiniões e trazerem à tona fatores críticos. Entretanto, o grupo dialogal amplia um pouco essa percepção ao considerar a participação ativa da pesquisadora que, de posse de respostas obtidas nos questionários aplicados anteriormente, coordena a discussão trazendo elementos articuladores que proporcionam a complementação de ideias dos participantes. Além disso, a sobreposição do espaço institucional de encontros dos grupos, ou seja, a escola como lugar de formação, local do debate e da pesquisa.

Neste sentido, foram formados quatro grupos dialogais, um em cada escola participante, compostos por uma média de nove componentes cada um. No entanto, por impedimentos diversos e particulares, em cada grupo, houve desistência da participação das reuniões de grupo dialogal de pelo menos um sujeito de pesquisa. *A priori*, os grupos foram organizados prevendo a participação de quatro professores do ensino regular (preferencialmente, um polivalente alfabetizador que atue no 1º ou 2º ano, um polivalente que atue do 3º ao 5º ano, o de Educação Física e o de Artes), três monitores que atuem nas Oficinas Curriculares, um coordenador pedagógico e um diretor.

O grupo dialogal tem os seus membros selecionados por suas características comuns, com o objetivo de conhecer, por meio das entrevistas, em profundidade as percepções, atitudes e comportamentos de certos sujeitos sociais (ABRAMOVAY; RUA,

³² Foram organizados dois questionários sendo um para os professores e monitores e um para os gestores.

2001). Uma das principais vantagens reside no fato de que tal estratégia favorece a implicação do meio, acordando-lhe a palavra e reconhecendo que cada pessoa é *expert* de sua própria realidade. Além disso, Gatti (2005) alerta para o fato de que a dimensão dos grupos deve ficar preferencialmente entre 6 e 12 pessoas, sendo que para projetos de pesquisa o ideal é **não** ter mais do que 10 participantes. Para a autora, grupos maiores “limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros” (GATTI, 2005, p. 22).

A coleta de dados nas escolas iniciou-se por meio da análise documental (era para ser centralizada na legislação municipal e nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP)). Contudo, percebemos que os Projetos Políticos-Pedagógicos homologados que se encontravam nas escolas ainda não contemplavam a educação integral e que um novo documento estava em processo de construção. Por conta disto, procedemos à aplicação de questionário, tabulação e análise inicial das informações obtidas.

Após o tratamento das informações dos dados do questionário, procedemos à definição do calendário para realização das reuniões do Grupo Dialogal e iniciamos a realização destes em cada escola. Foram organizados quatro encontros com duração de 1 hora e 30 minutos, com cada grupo, durante Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). As sessões aconteceram com agendamento prévio. Era previsto para ocorrer a cada três semanas, na própria escola. Como é comum acontecer, em consequência da sobrecarga de eventos e demandas oriundas da Secretaria Municipal de Educação e outras do cotidiano escolar, o calendário elaborado previamente em consonância com a gestão de cada escola, foi totalmente reajustado. Havendo certo prejuízo em alguns casos, como, por exemplo, ao ser necessário realizar encontros em semanas seguidas, como última alternativa, mas respeitando-se a disponibilidade dos participantes. Assim, o calendário dos encontros foi sistematizado da seguinte forma:

Quadro 10: Organização do calendário dos encontros dos Grupos Dialogais nas ETI.

Escola	Encontros dos Grupos Dialogais				Horário
	GD1	GD2	GD3	GD4	
E1	11/03/2015	25/03/2015	22/04/2015	20/05/2015	18h às 20h
E2	03/03/2015	07/04/2015	14/04/2015	12/05/2015	18h às 20h
E3	02/03/2015	30/03/2015	13/04/2015	11/05/2015	18h às 20h

Fonte: Organização própria a partir de informações obtidas por meio de questionário.

Os encontros foram organizados em uma sala onde os participantes estiveram dispostos em forma de semicírculo de modo que estabelecessem interação face a face e que facilitasse a gravação em vídeo e áudio autorizada previamente por todos os sujeitos da pesquisa. Foram providenciados crachás para identificação dos participantes, haja vista que acreditávamos que nem todos conheceriam uns aos outros, especialmente por trabalharem em turnos diferentes.

Oportunamente, tivemos a colaboração de uma auxiliar de pesquisa na realização dos encontros que, enquanto a pesquisadora ficava disponível para fazer a moderação do grupo, ela fazia anotações, cujas notas auxiliaram juntamente com a transcrição do áudio e/ou vídeo, a condução ou recondução dos encontros posteriores.

Nos encontros dos Grupos Dialogais, foram utilizados roteiros norteadores (APÊNDICE 2) que tiveram como objetivo levar os participantes a rememorar a trajetória da implantação da Escola de Tempo Integral (ETI) no seu local de trabalho, a elaborar e emitir juízos sobre a importância, as práticas e os desafios da formação docente na ETI e da identidade profissional que vão se desenvolvendo nesse modelo de escola, além de auxiliarem na condução das discussões pela moderadora. Entretanto, cabe ressaltar que devido à opção por trabalhar com grupos dialogais, houve alterações nos roteiros inicialmente apresentados dependendo da dinâmica dos grupos e a necessidade de recondução dos encontros tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Segundo Gatti (2005, p. 14):

O trabalho com o grupo dialogal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassuramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições.

O tratamento, a tabulação e a análise dos dados identificaram o tema central da pesquisa, correlacionando-a com a temática que permeou os documentos analisados e os dados empíricos coletados, a fim de que se pudessem levantar algumas categorias de acordo com os objetivos definidos. Dessa forma, os dados obtidos foram analisados com base na análise de conteúdo que é uma técnica com determinadas características

metodológicas, a saber: objetividade, sistematização e inferência (FRANCO, 2008; RICHARDSON, 2010).

Na análise de conteúdo é possível identificar algumas fases, como: pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. De acordo com Richardson (2010) e Franco (2008), a pré-análise é a fase de organização dos dados propriamente dita, que consiste em operacionalizar e sistematizar as ideias, elaborando um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho; a análise do material consiste basicamente na codificação, categorização e quantificação da informação; a última fase refere-se ao tratamento dos resultados:

A base da metodologia da análise de conteúdo está na pergunta como analisar ou tratar o material. Em outras palavras, como codificar. A codificação é um processo pelo qual os dados brutos são sistematicamente transformados e agrupados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo. Assim, a codificação é uma transformação – seguindo regras específicas dos dados de um texto, procurando agrupá-los em unidades que permitam uma representação do conteúdo desse texto (RICHARDSON, 2010, p. 233).

Após estudo exaustivo dos dados coletados, organizamos as categorias de análise para, por fim, chegarmos à apresentação e à discussão dos dados obtidos.

Quadro 11: Sistematização dos objetivos da pesquisa e das respectivas categorias de análise.

Objetivo da pesquisa	Categoria de Análise	Subcategorias
Conhecer e analisar as possibilidades formativas para os professores que atuam na modalidade de educação integral na rede pública de ensino no município de Araçatuba.	Possibilidades formativas para o professor da Escola de Tempo Integral	1. A preparação para a docência na ETI a partir dos documentos legais; 2. Formação de professores para ETI nas falas dos atores da escola
Analisar a compreensão dos atores da escola sobre a proposta de Escolas de Tempo Integral e a relação que existe entre eles para implementação do projeto político-pedagógico deste modelo de escola no município de Araçatuba.	Apreendendo a compreensão e operacionalização da ETI e suas implicações para implementação no município de Araçatuba	
Analisar os saberes profissionais e de que forma os professores e monitores têm planejado, desenvolvido e avaliado o ensino dos alunos que frequentam as Escolas de	Saberes e práticas de ensino empreendidos pelos professores das ETIs no município de Araçatuba	

Tempo Integral no município de Araçatuba.		
Compreender os desafios, os limites e as possibilidades dos atores da escola no exercício da profissão nas Escolas de Tempo Integral no município de Araçatuba.	Dificuldades e possibilidades no exercício da docência na ETI	

Fonte: Organização própria, a partir da sistematização dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos de coleta de dados.

A elaboração das categorias de análise requer muita atenção do pesquisador e constitui-se num processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Ou seja, para a elaboração das categorias de análise foi importante verificar a recorrência de alguns temas, se apareceram ou reapareceram em contextos variados e se derivaram de fontes diferentes. A partir disso, foi feito um primeiro agrupamento. Essas categorias refletiram o propósito da pesquisa e após sua elaboração examinou-se o material com o intuito de ampliar o conhecimento e aprofundar a visão sobre o tema investigado. É importante esclarecer que esse processo foi utilizado para a análise das respostas do questionário, do material gerado a partir das transcrições dos encontros dos grupos dialogais e dos registros escritos da pesquisadora por meio de diário de campo e notas da assistente de pesquisa.

Foi constante a preocupação em manter o rigor metodológico, o manuseio de regras próprias do pensamento científico, bem como o acolhimento de compromissos conceituais e teóricos assumidos e compartilhados pela comunidade científica elencada no constructo teórico da dissertação. Desta forma, sob o risco de incorrer na não cientificidade, este trabalho contribuiu para realizar o exercício de ruptura com o conhecimento usual, fugindo do foco nas impressões primeiras. Deixa em aberto, para que a construção do espírito científico se efetive, numa prática crítica e reflexiva, a propositura de novas interpretações e apontamento de lacunas que, por ventura, esta pesquisa tenha deixado de abordar.

4 ATRIBUINDO SIGNIFICADO S AOS PROCESSOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE ARAÇATUBA

Na seção 4 apresentamos o aporte teórico pelo qual se pautou o cotejamento entre os dados empíricos e a literatura, buscando atribuir significados aos processos formativos para a docência na escola de tempo integral, buscando compreender como a escola e seus atores “traduzem” a implementação e a formação de professores para o projeto de Escola de Tempo Integral, conforme a concepção de educação integral que orienta o currículo e a prática docente no município. Para apreender elementos que permitissem a descrição de suas concepções, práticas, saberes e dificuldades que permeiam o desenvolvimento profissional de sua docência e para articulá-los à formação do professor de escola de tempo integral, foram observadas as falas dos sujeitos de pesquisa reveladas por meio do questionário e por meio dos encontros dos Grupos Dialogais nas escolas participantes.

4.1 Possibilidades formativas para o professor da Escola de Tempo Integral

Ao buscar compreender as possibilidades formativas para o professor que atua na escola de tempo integral no município de Araçatuba, sentimos a necessidade de analisar de que forma está concebida nos documentos legais a preparação profissional para a docência nesse novo modelo de proposta de escola, assim como a partir da análise dos

dados empíricos coletados por meio de questionário e dos grupos dialogais. Esses resultados passam a ser apresentados e discutidos conforme seguem.

4.1.1 A preparação para a docência na ETI a partir dos documentos legais

Por meio da investigação acerca das concepções de educação integral e de formação docente para atuar nessa perspectiva, que vão ao encontro da necessidade de reflexão sobre práticas de ensino e aprendizagem e o papel da formação continuada na reformulação de propostas para escolas de tempo integral, foi possível perceber, à luz da análise da legislação nacional, que a formação docente para o professor desta modalidade de escola é secundarizada. O modelo de educação integral no Brasil privilegia os investimentos em infraestrutura, ou seja, nos meios físicos e nos equipamentos, em detrimento do professor, como se observa na análise das estratégias para cumprimento da Meta 6 do PNE, mais especificamente as Estratégias 6.2 e 6.3, respectivamente:

[...]

6.2) Instituir, em regime de colaboração, programa de **construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado** para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional **de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio de instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático** e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014, p. 8)

A impressão de que a formação docente foi secundarizada nos documentos oficiais também é apontada por Bruno (2009) quando informa que, segundo o Banco Mundial, em relação ao Brasil,

[...] investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social desses profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que, certamente, segundo o Banco Mundial, desencadearia um novo processo inflacionário. Resta saber como é possível melhorar a qualidade do ensino público, sem investimento na qualificação permanente de professores e demais profissionais da educação. (BRUNO, 2009, p. 42).

A rigor, a linha política orientada pelo Banco Mundial, conforme Bruno (2009), com vistas à concessão de créditos e a respeito de enfatizar educação de qualidade para todos nos discursos, leva o governo a ratificar tal ideologia na formulação de leis, projetos e programas. Assim, embora a formação de professores para a escola de tempo integral constitua componente nuclear para a qualidade do ensino, ela acaba sendo preterida na distribuição de recursos.

Os dispositivos legais da esfera nacional que tratam da temática da educação integral não fornecem ordenamentos jurídicos para que ocorram processos formativos para o professor inserido na perspectiva da educação integral, concomitante ao processo de implantação da mesma. No artigo 8º, inciso IV da Portaria Normativa Interministerial Nº 17/2007, o governo federal atribui aos Estados, Distrito Federal e Municípios que assinarem o termo de adesão ao Programa Mais Educação (PME) a incumbência de colaborar nos processos formativos dos docentes e demais atores envolvidos na efetivação do programa. Fica esta propositiva na similaridade de uma recomendação sem prazos determinados para que de fato ocorra.

A sexta meta do PNE 2014-2024 trata da implantação da educação em tempo integral, mas não faz menção à formação docente para atuar nesta modalidade de escola em nenhuma de suas estratégias. De maneira muito tênue, o professor é lembrado ao final da estratégia de número 6.1 ao se referir à “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014, p. 8). Neste caso, quando analisamos o mesmo documento no que tange à carreira do magistério, verifica-se que a ampliação da jornada de tempo integral para os professores em uma única escola, não significa que o mesmo deverá ter esse período destinado integralmente ao ensino dentro da sala de aula. Mas, apenas 50% deste tempo e as demais horas deverão ser destinadas à preparação de aulas, correções dos trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades, além da participação na gestão da escola.

O governo federal, através da SECAD, lançou em 2009 a trilogia constituída de três cadernos norteadores da proposta contemporânea de educação integral. No caderno 2, “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” há argumentações em defesa da formação como necessária para a incorporação de novas posturas, haja vista que se torna imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Neste sentido, a formação do professor para a escola de tempo integral é tratada como

tarefa a ser empreendida pela formação inicial, desde o início dos cursos, na qual a escola pautada pela educação integral é tida como laboratório. Acrescenta também que como dever da formação continuada, ficando a cargo dos sistemas e das próprias escolas. Também, neste documento, há o reconhecimento de que uma política de educação integral que contemple os profissionais das escolas de tempo integral “[...] pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009, p. 39) e “[...] ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2021” (BRASIL, 2009, p. 40).

Conforme Silva e Silva (2014), tais elementos destacados como relevantes para o sucesso do programa ficam na dependência da articulação do regime de colaboração entre as instâncias federativas e o Governo Federal.

Na esfera estadual, especificamente do estado de São Paulo, modelo que também está presente no sistema de educação municipal como descrito na introdução, encontramos um enfoque maior na formação do professor como recurso fundante para eficácia da implantação da proposta que vai desde o incentivo financeiro à organização do Quadro do Magistério no intuito de oferecer condições de trabalho e aprimoramento profissional. Tais fatores constam em medidas como a Lei Complementar nº 1.164, de 04/01/2012, que instituiu o regime de dedicação plena e integral - RDPI e a gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do magistério em exercício nas escolas estaduais, a disponibilização de horários de estudos, sem alunos, para desenvolvimento de trabalho pedagógico, de forma individual e coletiva, bem como horas de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica para diretores e vice-diretores. Além disso, no estado de São Paulo, a Lei Complementar (LC) nº 1.191 que altera esta cujo investimento da GDPI que outrora correspondia a 50% (cinquenta por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos e, após a alteração com a nova LC passou a corresponder ao valor de 75% do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral.

Essa proposta de organização do quadro do magistério vai ao encontro do que se preconiza nas metas no PNE, especificamente no que tange às metas 17 e 18 que versam sobre as condições do exercício profissional.

Adicionalmente ao exposto, a Resolução nº 03, de 18/01/2013, institui um professor coordenador de apoio à gestão pedagógica nas ETI para efetivar, junto à equipe gestora, um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes a fim de implementar ações estabelecidas pelo Programa. Da mesma forma como o Governo Federal, o Governo Estadual lançou um documento orientador da proposta denominada “Diretrizes do Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral”, além disso disponibiliza on-line um curso que versa sobre educação integral no portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no *site* da Rede do Saber³³.

No sistema de ensino do município de Araçatuba, em termos de legislação, há apenas uma resolução que trata da escola de tempo integral, a Resolução SME Nº 06, vigorada a partir de maio de 2015. Em seu artigo 8º, inciso IV, está disposto que os professores das oficinas curriculares realizarão suas horas de HTPP³⁴ semanalmente na Secretaria Municipal de Educação todas as quintas-feiras. Destarte, como observaremos na análise dos dados empíricos, há momentos de formação a partir de orientações da equipe gestora, a qualquer momento no cotidiano escolar, a partir da reflexão em grupo nos horários de HTPP semanais e, apenas para quem atua em oficinas da ETI, há formações semanais na Secretaria Municipal de Educação.

Em nosso entender, pouco adianta se o projeto de escola de tempo integral que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola, com novos espaços, “procedimentos metodológicos inovadores” e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, pressupondo matrizes ampliadas e disposição da equipe escolar, especialmente como observamos melhor caracterizada na proposta do estado de São Paulo, se a escola não consegue envolver todos os seus professores, profissionais e alunos nessa implementação. Ou ainda, quando consegue, os professores e gestores, em muitos casos, não apreendem o seu significado, pois, ao receberem a proposta “pronta”, só lhes resta colocar em prática, tal qual está prescrito não demonstrando ter muita consciência crítica ao seu respeito.

³³ A Rede do Saber é uma rede de formação on-line que, a partir de 2009, passou a integrar a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), contribuindo para que professores e agentes educacionais de 645 municípios do Estado de São Paulo tenham acesso à formação continuada e ao desenvolvimento profissional. Fonte: www.rededosaber.sp.gov.br/

³⁴ Vide notas de rodapé 24 e 25 na página 49.

4.1.2 Formação de professores para ETI nas falas dos atores da escola

A formação de professores para a escola de tempo integral configura-se numa preocupação iminente, mas ainda pouco presente nos documentos orientadores para implementação da ETI, assim como nos estudos do campo educacional dos últimos anos. Todavia, é no contexto escolar que se manifestam as maiores inquietudes desejantes de uma formação capaz de minimizar as angústias decorrentes da implantação da proposta de tempo integral, sem planejamento e sem a introdução dos atores envolvidos no processo, no caso em tela, como foi possível identificar por meio dos dados empíricos coletados a partir do questionário e dos grupos dialogais.

A configuração de uma formação específica para atuação na ETI no município de Araçatuba é direcionada apenas aos professores³⁵ das oficinas curriculares semanalmente, na SME, o que, ao nosso ver, descaracteriza a integralidade da escola. Devemos reconhecer a importância da equipe gestora para efetivação da proposta da educação integral, na perspectiva do tempo integral, como responsável pelo direcionamento e acompanhamento da ação docente no interior da escola. Assim, torna-se imprescindível a inserção dos gestores no processo formativo para que tenham conhecimento da linha pedagógica desenvolvida pela SME e possam posicionar-se diante dela, consolidando-a, ressignificando-a ou reconstruindo-a colaborativamente no interior das escolas a partir de suas realidades específicas.

Reconhecemos que o envolvimento dos profissionais da escola, estimulando o conhecimento dos professores, assim como o envolvimento dos estudantes é fundamental para a implementação da ETI, contudo, não são condições suficientes para o êxito do trabalho. Pois, acreditamos que toda implementação requer o conhecimento da proposta, a compreensão da mesma e a apreensão de seu significado.

Os professores, ao serem questionados acerca de como ocorria a formação docente para atuação na ETI, dentre os dezenove participantes da pesquisa³⁶, treze (68,4%)

³⁵ Entenda-se como professores, neste texto, professores, monitores e estagiários que ministram oficinas curriculares no contraturno das ETIs, apenas aqueles que cumprem sua função no espaço específico da escola de tempo integral.

³⁶ Desse ponto em diante, após cada fala haverá a identificação do instrumento utilizado na coleta de dados (**Q** para questionário ou **GD** para grupo dialogal), do participante (**P** – professor - ou **G** – gestor - seguido do número demonstrado no quadro do perfil), da escola a qual pertence (**E1** – EMEB Egles Gabas; **E2** – EMEB Joaquim Dibo; **E3** – EMEB Lauro Bittencourt) e data da coleta do dado. Como ocorreram quatro

responderam não haver participado de formação para trabalhar nesta modalidade de escola. Quatro (21%) deixaram o espaço de resposta em branco. Apenas duas (10,5%) professoras, P6 e P19, apontaram ter participado de processo formativo em determinado momento para atuar na ETI, conforme as falas abaixo:

Apenas em HTPP (somente uma realizada até o momento na SME) nesta, foram debatidas questões políticas educacionais (Q, P6, E1, 04/03/2015).

Em janeiro de 2009. A Secretaria de Educação fez uma palestra bem superficial. Na época colocava que a educação iria começar, pois até o momento não havia educação em Araçatuba (Q, P19, E3, 03/03/2015).

Inicialmente observamos que aproximadamente 90% das professoras não participaram de qualquer tipo formação para o exercício da profissão neste “novo modelo curricular”. No caso de P6, professora na E1, se observa, pela resposta, que a formação ocorreu na SME, aparentemente discutindo questões de âmbito mais gerais que parece não terem atendido às suas expectativas e anseios. Todavia, na fala de P19 observa-se a ênfase para o início do ano letivo de 2009, período marcado pela transição de governo no município, assim como das equipes de trabalho nas diferentes secretarias incluindo a SME. Na fala da professora percebe-se um tom crítico da maneira como a nova equipe se apresentou e não é possível identificar quais aspectos foram tratados naquele momento sobre a ETI, pois indica apenas que a “[...] palestra [foi] bem superficial”.

Quando analisamos a fala dos gestores, houve confirmação da não participação dos mesmos em processos formativos específicos para ETI. Indicaram, entretanto, o quanto necessitam destes momentos de formação continuada, justificável pelas mais diversas necessidades demonstradas nos excertos abaixo advindos tanto do questionário quanto do primeiro encontro do grupo dialogal:

Não há. Julgo ser importante, pois é uma modalidade de ensino que demanda atenção especial para que a jornada em tempo integral propicie uma educação integral. **Seria necessário que o enfoque fosse a formação dos profissionais que atuam na ETI, promovendo uma integração entre professores do período regular e oficinas** (Q, G2, E1 04/03/2015).

Não tenho conhecimento dessa proposta de formação, porém, acredito que seria necessário e que **deveria contemplar a reflexão do contexto social e cultural dos alunos e quais aprendizagens seriam necessárias para que**

encontros, em períodos distintos nas instituições, para realização dos grupos dialogais, estes também serão numerados de 1 a 4.

nossas crianças soubessem cuidar de si com responsabilidade, com seus direitos e deveres, com autonomia para construírem por si só seu projeto de vida (Q, G2, E3 02/03/2015).

[...] as diretrizes né?...as diretrizes curriculares do MEC e agora a resolução...**então nós temos esses dois documentos que tá nos norteando e também eu acredito que é pouco né?... muito pouco... eu acredito que deveria ter assim mais reuniões...** esses dias eu até chorei...eu chorei...chorei...O.P.³⁷ mas não tem reunião...nós temos oito escolas de tempo integral e nós não podemos falar com as outras porque uma fala uma língua e outra fala outra e nós não temos as mesmas linguagens porque o ensino... eu não entendo uma coisa eu vou lá e choro porque a gente tem uma ...seja que dê certo...você quer que dê certo aquilo...(GD1, G3, E2 03/03/15).

As falas dos gestores apontam as respostas negativas dos mesmos, assim como também se observou na fala da maioria das professoras. Os dados quanto à formação continuada dos profissionais da ETI no município em tela nos apresentam um quadro de entendimento de formação distante do que tem apontado a literatura recente pautada nesta temática (GARCIA (2009); RINALDI (2009); PIMENTA (2012); KRAMER (1989)) que concebe a formação como ato contínuo do trabalho docente, no seu cotidiano profissional, no qual se faz necessário recorrer aos referenciais teóricos no enfrentamento dos problemas que ocorrem na prática, bem como a outros saberes, mas privilegiando o *lôcus* da escola como espaço formativo e investigativo da própria prática, sem descartar formações externas organizadas por especialistas de outras instâncias. Neste sentido afirma Kramer (1989):

[...] há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela deve estar voltada às demais instâncias, a fim de que sejam fortalecidos os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (KRAMER, 1989, p. 197).

Ao analisar a Resolução que define as condições de formação docente no âmbito da ETI no município, datada em maio de 2015, prevê que esta formação ocorrerá na SME, contrariando a literatura recente que privilegia e reconhece a escola como um importante espaço formativo.

Essa necessidade apontada por Kramer (1989), da formação no local de trabalho, pode ser identificada nas falas das professoras P3, P6, P8 e P14 ao responderem ao

³⁷ Foi utilizada a sigla O.P. que significa orientadora pedagógica como meio de preservação do nome da pessoa mencionada.

questionário e se referirem à maneira como planejam suas aulas. Também comparece na fala de gestores e professores nos grupos dialogais, embora a questão disparadora, neste último instrumento de coleta, se referisse às mudanças ocorridas na ETI. No discurso, evidencia-se a busca de apoio pedagógico e de instrumentos para melhorar a prática, reportando-se aos colegas de trabalho e à equipe gestora (da escola e da SME) para o planejamento das atividades, bem como aos cursos externos à escola.

Sempre **busco apoio com as coordenadoras**, pesquisas na internet e livros de estudo (Q, P3, fev/mar 2015).

Preparo seguindo orientações da coordenação, de acordo com o planejamento do professor regular e plano de ensino, sendo orientada a diversificar metodologias (Q, P6, fev/mar 2015).

Pesquisando e **trocando informações com colegas e em grupos do PNAIC**³⁸ (Q, P8, E2, fev/mar 2015).

Sigo as orientações da SME, planejo minhas aulas, pesquiso atividades diversificadas, realizei e concluí dois cursos de pós-graduação em educação e **participo de cursos e orientações oferecidas pela administração** (Q, P14, fev/mar 2015).

[...] a partir do momento que foi aberto aos professores pra ministrar aula nas oficinas... **a gente percebeu assim... um crescimento porque eles vêm pros HTPCs... tem um momento de HTPP né?...de formação também...então a gente consegue tá dando uma dica... tá orientando... a gente consegue fazer tipo assim de uma maneira mais abrangente... mas a gente procura né? Fazer alguma:: dar apontamento pro professor da tarde... pedir pro professor da manhã tá falando o que a gente tá fazendo...**(GD1, G2, E1 11/03/15).

[...] que tem compromisso...aí eu sinto assim... **que eu tô tendo mais condições eh:::de passar o que o regular está desenvolvendo para as meninas das oficinas... eu tô conseguindo fazer essa ponte...sabe?...principalmente no ciclo que eu atuo né?...eu tô sempre pedindo né?... P4 vamos lá...então pelo semanário delas eu vou conseguindo ver e vou dando dicas oh elas tão trabalhando assim e assim... dá pra você dar uma diferenciada...**(GD1, G1, E1 11/03/15).

[...] eles recebem... **fora isso tem aqui na escola que aqui é o momento que eles são...recebem bastante informação...não é?...[...]** nas HTPCs... **na verdade elas se encontram...conversam naquele horário de troca...** porém não é assim uma coisa que tem que ocorrer né?...mas na HTPC acontece...(GD2, G4, E2 07/04/15).

³⁸ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ver mais em www.pacto.mec.gov.br.

[...] a escola é um organismo vivo né? Ela não vive só na reunião...é o dia a dia... **é a troca dos professores no corredor...é isso mesmo...**(GD2, P11, E2 07/04/15).

[...] **nessa troca mesmo de informação né?... da professora do ensino regular né?... do ensino regular estar trocando conosco da tarde da oficina...sobre qual criança tem mais dificuldade e como nós poderíamos tar trabalhando mais pra ajudar...**(GD2, P8, E2 07/04/15).

Observamos que, embora anteriormente os professores indicassem não terem participado de formação para atuação na ETI, eles estão inseridos em processos formativos cotidianamente no contexto escolar, envolvendo diferentes sujeitos. Nota-se a recorrência ao apoio da gestão escolar, especialmente da coordenação pedagógica, assim como dos próprios pares e, também, em outros espaços e programas formativos em que os professores estão envolvidos, por exemplo, como “[...] em grupos do PNAIC” como aponta P8.

É possível perceber que os professores não entendem o espaço escolar como contexto formativo eficaz e capaz de influenciar na aprendizagem da docência e na ampliação dos saberes profissionais, quando na verdade, este é um espaço formativo e investigativo considerado como privilegiado por muitos estudiosos, além de influenciar fortemente o desenvolvimento profissional da docência (KRAMER (1989); GARCIA (2009); RINALDI (2009; 2013); PIMENTA (2012).

Sob a ótica dos professores pesquisados no trabalho de Freitas e Traversini (2013), realizado a partir de uma experiência de educação integral na região metropolitana de Porto Alegre/RS, informação e conhecimento oriundos de documentos oficiais e teoria acadêmica acerca da proposta de Educação Integral não foram suficientes para a efetivação da proposta, tendo em vista os objetivos almejados, como aponta também a fala de G3 da E2, a partir do grupo dialogal “[...] as diretrizes né?...as diretrizes curriculares do MEC e agora a resolução...então nós temos esses dois documentos que tá nos norteando e também eu acredito que é pouco né?... muito pouco... eu acredito que deveria ter assim mais reuniões...”(GD1, G3, E2 03/03/15) . Para os professores investigados na pesquisa das referidas autoras, faz-se necessário tecer histórias e constituir parcerias que levem os professores a experienciar outras aprendizagens significativas junto aos estudantes. Ainda, no estudo concluído, foi possível perceber na fala dos professores que é preciso mais do que orientações externas para dar conta da demanda que se aplica a esta modalidade de escola. É preciso aprender a ser professor

tecendo história, história esta que se constrói na escola, junto aos alunos, aos pares, aos pais, à equipe gestora, às parcerias diversas.

Retomando a fala de G3, temos o apontamento da necessidade de espaços formativos, com troca de experiências entre os pares e apoio de especialistas externos à escola, que auxilie numa definição de proposta de escola de tempo integral e nos encaminhamentos da mesma. Na mesma direção, Coelho (2002, p. 145) indica que:

A escola de tempo integral que busque uma educação integral proporcionará oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino.

De modo geral, é possível perceber que o conhecimento da proposta da ETI, a ampliação de tempo e aproveitamento do espaço escolar, o estabelecimento de parcerias, se desenvolvidos e aproveitados de forma sensata, poderão proporcionar a todos envolvidos situações reais de desenvolvimento integral.

Os gestores que participaram da pesquisa foram questionados sobre como acontece a condução de atividades de orientação pedagógica com os professores de ensino regular e das oficinas pedagógicas para operacionalização da proposta de educação em tempo integral, pois entendemos que são eles também um dos responsáveis pela orientação do trabalho de formação continuada dentro da escola.

As gestoras G2 e G3 atuam em escolas de tempo integral (E1e E2) em que a jornada de permanência das crianças na própria instituição é de nove horas diárias. Já a escola (E3), em que G6 e G7 atuam, a ETI é desenvolvida por meio da parceria entre uma escola de ensino regular municipal e a instituição CEMFICA, na qual os alunos cumprem o tempo integral passando um período em cada espaço. Explicando melhor, os alunos que estudam na EMEB Lauro Bittencourt no período da manhã chegam às sete horas e, ao terminar este período ao meio dia, dirigem-se ao CEMFICA por meio do transporte escolar. Chegam ao CEMFICA por volta das 12h10min e vão embora às 16h30. Já os que estudam na EMEB Lauro Bittencourt no período da tarde, das 12h30min às 17h30min, chegam às 7h30min no CEMFICA e dirigem-se à EMEB Lauro Bittencourt às 12h15min, utilizando também o transporte escolar. Suas falas revelaram concepções diferentes de formação de professor de ETI:

Nas HTPCs procuramos integrar os mesmos, oferecendo literatura específica e discussão em grupos. Há acompanhamento por parte da coordenação pedagógica na entrega dos semanários, buscando sugerir atividades que colaborem com o aprendizado. Mesmo assim, acredito que essa integração deva ser maior (Q, G2, E1 04/03/2015).

Trabalhamos de acordo com a proposta da SME – Araçatuba (Q, G3, E2 03/03/2015).

As orientações pedagógicas são conduzidas apenas com os professores do ensino regular em **reuniões de HTPC, reuniões coletivas, reuniões de planejamento e pontualmente e individualmente quando necessário a partir da valorização dos saberes dos alunos, do seu conhecimento de mundo de maneira que o currículo trabalhado na escola seja útil para sua autonomia pessoal e familiar além dos muros da escola** (Q, G6, E3 02/03/2015).

É feita uma **reunião com os monitores e direção do projeto no começo do ano**. O planejamento é feito por cada monitor em sua área a desenvolver durante o ano letivo, supervisionado pela direção do projeto (Q, G7, E3 02/03/2015).

Eu acho que a gente tem que esclarecer algumas coisas porque o tempo integral... a escola de tempo integral é que ela não tá formatada pra ser de tempo integral... a gente vê que tem assim um pouquinho de separação e aí o que é da manhã e o que é da tarde... tinha que ser assim uma coisa mais coesa... mas a gente não tem esse momento de tá sentando todo mundo junto e de tá planejando e aí... como a gente falou nos outros encontros... fica muito mais a G2 e a G s/n³⁹ que são as coordenadoras de ficar fazendo essa ponte do regular e do outro período... mas aí tinha que ser um projeto comum a toda escola porque essa semana eu vou falar com o professor e tal... ela entrou aqui... não vou falar o nome... mas ela falou que não consegue trabalhar numa escola de tempo integral... ela só quer de manhã... ela falou eu não trabalho em escola de tempo integral e ela não entende o quê que o professor da tarde faz porque o professor da tarde tem assim uma certa:: uma certa visão de que ele faz o que o professor da manhã não dá tempo de fazer... a gente tem... a gente tá sempre conciliando... ela nem sabe... é que a gente vai sempre fazendo os acordos ali... vai explicando e tal... o professor ah eu não consegui terminar meu conteúdo o professor da tarde vai... não... não é isso... e o professor da tarde também tem o conteúdo dele que deve estar atrelado ao que tá sendo trabalhado... (GD3, G2, E1 22/04/15).

Diante dos elementos disponibilizados nos processos formativos junto aos professores da E1, indicados na fala de G2 a partir do questionário e depois complementada no grupo dialogal, percebemos que sua compreensão de formação ampara-se na realização do trabalho pedagógico de forma coletiva, portanto, tem buscado a integração entre os professores do ensino regular e os que atuam nas oficinas curriculares em horário de HTPC, como se nota no seguinte excerto “[...] a escola de

³⁹ Foi utilizada a sigla G s/n que significa gestora sem número por se tratar de uma gestora que não participou da pesquisa e como meio de preservação do nome da pessoa mencionada.

tempo integral é que ela não tá formatada pra ser de tempo integral... a gente vê que tem assim um pouquinho de separação e aí o que é da manhã e o que é da tarde... tinha que ser assim uma coisa mais coesa... mas a gente não tem esse momento de tá sentando todo mundo junto e de tá planejando e aí... [...] fica muito mais a G2 e a G s/n que são as coordenadoras de ficar fazendo essa ponte do regular e do outro período... mas aí tinha que ser um projeto comum a toda escola”; na entrega dos semanários, acreditamos que como forma de acompanhar a proposta didática do professor para a semana, mas a ausência de argumentos pode apontar apenas o cumprimento de uma rotina que deve ser cumprida pelo professor na escola, mas ainda considera insuficiente.

Ainda analisando o relato de G2, ela também descreve o momento de orientação individual da coordenadora junto ao professor, todavia, a ausência do complemento ao final da fala nos deixa dúvidas quanto ao aprendizado de quem ela se refere: do estudante, para quem sugere “atividades que colaborem com o aprendizado” (Q, G2, E1 04/03/2015) ou da aprendizagem da docência para o professor nesta nova proposta? Apesar da ausência de elementos esclarecedores do pensamento de G2, acreditamos que seu entendimento de formação continuada de professores coaduna a concepção de escola como local de aprendizagem da profissão de professor. A esse respeito, afirma Libâneo (2013, p. 35):

[...] Mas é imprescindível ter-se a clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.

Nesta mesma direção, a fala de G6 de E3, a partir do grupo dialogal, indica o entendimento da formação docente num processo contínuo de desenvolvimento profissional em acompanhamento do trabalho desenvolvido. A gestora esclarece que não há formação para trabalhar em parceria com o CEMFICA, mas expõe o pressuposto de como deveria ocorrer:

uma equipe com todas as competências todas as habilidades pra trabalha:: dentro da parceria do jeito que... precisaria... é no nosso caso... como disse o P16 essa formação se ela acontecesse... se viesse a acontecer teria que ser também... uma const::nte né um acompanhamento mesmo do trabalho (GD4, G6, E3 11/05/15).

Por outro lado, ao retomarmos a fala de G3, da E2, demonstra a visão paradigmática pautada pelo entendimento do professor como mero transmissor de conhecimentos, cujo foco concerne na prescrição de procedimentos a serem executados por ele. O professor não é visto como protagonista, basta a ele efetivar a proposta da SME, repassada ao professor pela equipe gestora da escola. Libâneo (2013) se contrapõe a este pensamento e afirma que:

O sentido de saberes e competências profissionais não podem ser reduzidos a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer. Não se quer um professor-técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações do conhecimento científico e a regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível universitário (LIBÂNEO, 2013, p. 36).

Observa-se, ainda, que a concepção da formação de professores apresentada por G3 aproxima-se do que apontava Mizukami (2000), portanto, há mais de quinze anos, quando informa que as novas políticas vieram atualizar e tornar mais evidente uma velha tendência no cenário da formação de professores: a de que as formulações de planos de capacitação ocorrem sem a participação dos docentes. Em geral, os decididores políticos, os técnicos, os burocratas (aqueles que planejam de maneira geral) falam, imaginam e decidem o que querem e necessitam que os professores aprendam nas reformas propostas, sem que nenhum dos interessados que está em exercício na educação básica esteja presente. Posteriormente, a proposta chega às escolas para execução. Em geral, esses responsáveis pelas reformas educacionais possuem escassa informação sobre os professores: o que sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, em que condições realizam o seu trabalho etc.

Para Torres (2008, p. 178):

O professor é visto como mediador do documento da reforma em sala de aula, e a capacitação tem a função de transfundir o documento aos professores. A passagem da cabeça para a prática, do intelecto para a motivação e a emoção é considerada óbvia, automática, e todo o procedimento, extremadamente simples: substituir certos conhecimentos por outros, certas atitudes e vontades por outras, certas realidades por outras.

Dessa forma, na realidade analisada verificamos que a participação dos professores e também dos gestores limita-se, portanto, à execução das reformas

educacionais, ou seja, eles asseguram o cumprimento de um conjunto de orientações elaboradas por outros, no caso em análise, na execução da proposta da SME do município.

As falas de G6 e G7, da E3, que explicitam a inexistência de uma parceria pedagógica entre a escola e a instituição que atende os alunos no turno inverso, são justificadas no primeiro encontro do grupo dialogal, como podemos observar na fala de P19 ao referir à ausência de mudança educacional com a implantação da parceria:

[...] essa mudança não houve a:: a G5 é nova mas a gente sabe porque não houve? Porque quando teve essa implantação de parceria ninguém foi falado o objetivo num chamou vem E3...vem E3 o objetivo é esse vamu trabalhar assim... foi é tudo jogado é bem jogado e aí quem sofre? a gente...as crianças, elas sofrem mais do que a gente a gente ficou mais perdido...(GD1, P19, E3 02/03/15).

O descaso colocado por P19 traz elementos que mostram o motivo da ausência de elo entre as instituições desde o início do processo de implantação da parceria. Diante disso, o planejamento para os alunos que ficam em tempo integral é realizado de modo fragmentado, bipartido, cada um em seu espaço. Essa situação aponta para a necessidade do investimento, também na formação continuada para os gestores, especialmente no caso do coordenador pedagógico, pois segundo Libâneo (2005) a função do coordenador envolve coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. Ou seja, segundo Rinaldi (2009) os formadores⁴⁰ têm a responsabilidade de traduzir as políticas públicas e as diretrizes curriculares adotadas pelos sistemas de ensino compreendendo-as para que, juntamente com os professores, possam implementá-las em seus contextos de atuação por meio da (re)organização do currículo.

No caso em questão, acreditamos que a organização das ações voltadas para a proposta da ETI nas duas instâncias deveria estar pautada por objetivos comuns já que envolvem a formação de sujeitos em comum. Deveriam, portanto, planejar conjuntamente, num processo colaborativo favorecedor de formação mútua dos atores de ambos os espaços, tornando possíveis ações promotoras de aprendizagens significativas aos alunos, atribuindo peso maior à dimensão cultural, inferido da fala de G6 “[...] a partir

⁴⁰ A autora utiliza o termo formador da educação básica para identificar o orientador ou coordenador pedagógico, o vice-diretor e o diretor, por compreender que todos esses sujeitos têm a responsabilidade compartilhada pela formação continuada dos professores e funcionários que atuam no espaço escolar, sem adentrar o mérito da discussão conceitual sobre gestores, geralmente denominado apenas para diretor escolar, que ocorre no interior da área de pesquisa Gestão Escolar.

da valorização dos saberes dos alunos, do seu conhecimento de mundo de maneira que o currículo trabalhado na escola seja útil para sua autonomia pessoal e familiar além dos muros da escola”. Para que isso ocorra, é preciso contar com um documento norteador da integração e dos moldes de estabelecimento dessa parceria. Mas, além disso, é necessário mobilizar os envolvidos na proposta para a construção de pontes que, além da interligação entre as práticas pedagógicas das instituições, criem oportunidades de trocas e planejamentos entre os profissionais envolvidos para que o ensino seja ressignificado. Cavaliere (2009), na abordagem desta concepção contemporânea de educação integral, coloca:

Certamente uma escola que envolva atores sociais de fora dela, incorporando a diversidade cultural da realidade que a envolve, estará aproximando-se dessa transformação. Mas essa abertura **não prescinde de um projeto político-pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido**⁴¹ (CAVALIERE, 2009, p. 57).

Situação desfavorável à formação de professor, na perspectiva de educação em tempo integral, é identificada na fala de G7 da E3. É feita uma reunião do início do ano, entretanto, esta reunião se reduz a alocar pessoas no mesmo espaço já que “[...] o planejamento é feito por cada monitor em sua área a desenvolver durante o ano letivo, supervisionado pela direção do projeto”. Além do mais, o termo “supervisionado” remete a uma acepção rasa em termos de fiscalização do trabalho executado sem propositivas formadoras ao sujeito diretamente responsável pela ação educativa.

Foi possível notar a grande perda que a instituição que desenvolve as atividades complementares tem neste isolamento do desenvolvimento de suas funções, desconsiderando o caráter verdadeiro de parceria. Um dos fatores que pode apontar para essa dificuldade é a falta de formação, do gestor, em licenciatura em Pedagogia, tendo em vista que o cargo de gestão do CEMFICA é realizado por provimento em comissão. Atende a critérios de seleção e ter uma formação em Pedagogia⁴² não se constitui como critério para atribuição do cargo.

⁴¹ Grifo nosso.

⁴² O gestor do CEMFICA possui licenciatura em Educação Física, o que não é comum na gestão de instituições educacionais públicas, cujos cargos são, em geral, de provimento por concurso de provas e títulos, nos quais ter diploma em Pedagogia é critério de seleção.

Acreditamos que o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional da docência são construídos e reconstruídos na escola, no espaço de trabalho e na formação, todavia a formação inicial é o primeiro nível desse processo (PIMENTA, 2012). No seguimento desta discussão, torna-se aparente a dificuldade do gestor em coordenar processos formativos, de incentivar o planejamento coletivo da ação educativa, considerando o estudante em sua formação integral. Tal dificuldade poderia ser minimizada se houvesse planejamento conjunto com a escola, trocas de experiências entre os professores do ensino regular e das oficinas curriculares, entre os gestores, possibilitando o processo de construção e apropriação dos saberes da docência e de organização e gestão da escola, ou no caso, da instituição educativa, na perspectiva da educação integral em tempo integral, porque ambos os saberes devem estar combinados para o bom encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, assim como da formação dos professores que estão sob sua responsabilidade na escola/instituição (RINALDI, 2009).

Em nossa compreensão, Libâneo (2013) sintetiza as significações extraídas das análises desta categoria cotejadas com a literatura atual:

O desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre os pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola e articulando o projeto pedagógico num todo, o sistema de gestão, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Fazendo assim, ter-se-á uma organização preocupada com a formação continuada e com a discussão conjunta dos problemas da escola (LIBÂNEO, 2013, p. 40).

Por fim, no conjunto das análises realizadas a partir dos documentos oficiais, observamos que o governo federal delega aos entes federados que firmarem contrato de adesão ao PME a incumbência de formação dos atores envolvidos no desenvolvimento do programa. Nesta esfera, a formação de professores para a escola de tempo integral aparece na similitude de recomendação sem prazos definidos para sua execução. Enquanto o governo do Estado de São Paulo, visando à eficácia na implantação da proposta, estabeleceu em lei específica o investimento nas condições de trabalho e aprimoramento profissional, por meio do regime de dedicação exclusiva e integral que disponibiliza horários de estudos sem alunos, de desenvolvimento profissional da docência aliado à gratificação para dedicação plena e integral. Também incluiu ao quadro desta modalidade de escola mais um professor coordenador de apoio à gestão pedagógica para alavancar os

momentos frutíferos de formação. Na esfera municipal há uma formação disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, mas somente aos professores que atuam em oficinas curriculares.

Destarte, concluímos que em linhas gerais, exceto na esfera estadual (São Paulo), embora a formação de professores para a escola de tempo integral constitua componente nuclear para a qualidade do ensino, ela acaba sendo preterida na distribuição de recursos, porque o modelo de educação integral no Brasil privilegia os investimentos na infraestrutura, ou seja, nos meios físicos e nos equipamentos, em detrimento do recurso humano, a saber, professor e o gestor, como se observou na análise das estratégias para cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2024, mais especificamente as Estratégias 6.2 e 6.3.

Identificamos, por meio da fala dos atores da escola, o levantamento de situações, do interior do contexto de atuação, que se constituem como entraves para o redimensionamento dos espaços e tempo na escola de tempo integral no município, tendo em vista a formação integral do estudante. Uma delas refere-se ao fato de a implantação da proposta ter ocorrido sem planejamento e sem a incorporação dos atores envolvidos de maneira prévia, bem como uma formação excludente, somente para os atores que atuam nas oficinas curriculares das ETI, sem a inserção dos gestores no processo formativo para que pudessem se apropriar da orientação pedagógica desenvolvida pela SME e pudessem se posicionar diante dela, consolidando-a, resignificando-a ou reconstruindo-a colaborativamente no interior das escolas a partir de suas realidades específicas. Da maneira como tem ocorrido percebemos que a integralidade da escola tem sido descaracterizada, pois os atores, em sua maioria, não possuem o conhecimento da proposta, a compreensão da mesma e a apreensão de seu significado, tampouco compreendem a escola como local de aprendizagem da profissão de professor, privilegiando-a como espaço formativo e investigativo da própria prática como tem apontado a literatura recente pautada nesta temática (PIMENTA, 2012; GARCIA, 2009; RINALDI, 2009; KRAMER, 1989).

Desta forma, tais situações precisam ser equacionadas para efetivação da proposta de educação integral em tempo integral e, neste sentido, o fortalecimento e ampliação dos conhecimentos teórico-práticos para redimensionamento da prática se fazem necessários, voltados às demais instâncias. Tornou-se aparente na coleta de dados o anseio por uma formação não excludente, voltada à realidade específica desta modalidade de ensino, tendo

como foco as situações dilemáticas do processo de implantação e implementação desta proposta. Mas, devem ocorrer, preferencialmente, na própria escola, abrangendo professores e gestores porque estes últimos são os formadores mais próximos dos professores em exercício.

4.2 Apreendendo a compreensão e operacionalização da ETI e suas implicações para a implementação no município de Araçatuba

Com o propósito de elucidar a compreensão que comparece nas falas das professoras e gestores das ETIs acerca da proposta na qual eles se veem inseridos, recorreremos aos estudos de Shulman (1987) *apud* Rinaldi (2009) no intuito de apreender a compreensão dos participantes a despeito da proposta da ETI e, da mesma forma, as implicações desta compreensão no processo de implementação da mesma cotidianamente.

Shulman (1987) *apud* Rinaldi (2009), no que se refere à base de conhecimentos de que dispõe o professor para o desenvolvimento profissional de sua docência, teoriza que essa base abarca um conjunto de conhecimentos que alicerçam o ensino na escola e são provenientes de diversas fontes, no percurso de sua vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Na constituição dessa base encontra-se uma diversidade de conhecimentos, a saber: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimentos dos fins, propósitos e valores educacionais.

Levando em conta que o interesse, neste momento, é desvelar o que as professoras e os gestores compreendem sobre o papel da escola de tempo integral para formação de seus alunos no município de Araçatuba e como se desenvolve, na prática, a execução do projeto político-pedagógico da escola, nos reportaremos ao conhecimento pedagógico geral definido por Shulman (1986) *apud* Mizukami (2004). Tal conhecimento, pela interpretação de Mizukami (2004), inclui:

Conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimento dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimentos de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala e gestão da escola, até contextos macro como o de

comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos (MIZUKAMI, 2004, p. 37).

Os conhecimentos revelados sobre a concepção de educação integral, a política, o currículo, o projeto político-pedagógico e como é desenvolvido à luz da proposta do tempo integral na escola encontram-se na constituição da dimensão do “conhecimento pedagógico geral”.

Inicialmente, por meio do questionário, e depois complementado pelas falas do Grupo Dialogal, identificamos nas falas das professoras e dos gestores que trabalham na escola E1 uma dispersão de concepções acerca do papel da ETI, o que evidencia ausência de formação em nível coletivo para delineamento da linha pedagógica que norteia ou que deveria nortear o trabalho docente numa perspectiva comum aos atores da escola, a saber:

Acho que **o papel da escola é estar mais por dentro da vida do aluno, conhecer e trabalhar de forma global, trabalhar o emocional, social e cultural**, conhecer o íntimo do aluno e apresentar novos caminhos (Q, P2, E1, 11/03/15).

Importante desde que bem organizada e que venha **suprir as necessidades educacionais e não apenas como depósito de alunos** (Q, P4, E1, 11/03/15).

Acredito que seja **aprofundar os conteúdos trabalhados no período da manhã, fazendo uso de outras metodologias e principalmente com o lúdico sobre orientação e com objetivos claros e desafiadores, assegurando uma educação de qualidade com atividades diferenciadas da grade curricular para colaborar na formação deste aluno como um cidadão ativo** (Q, P5, E1, 11/03/15).

Orientando semanalmente o que a gente tá trabalhando pra que eles **reforcem à tarde né?...**(GD1, P4, E1 11/03/15).

ela entrou aqui... não vou falar o nome... mas ela falou que não consegue trabalhar numa escola de tempo integral... ela só quer de manhã... **ela falou eu não trabalho em escola de tempo integral e ela não entende o quê que o professor da tarde faz porque o professor da tarde tem assim uma certa:: uma certa visão de que ele faz o que o professor da manhã não dá tempo de fazer...** a gente tem... a gente tá sempre conciliando... ela nem sabe... é que a gente vai sempre fazendo os acordos ali... vai explicando e tal... **o professor ah eu não consegui terminar meu conteúdo o professor da tarde vai... não... não é isso...** e o professor da tarde também tem o conteúdo dele que deve estar atrelado ao que tá sendo trabalhado... (GD3, G2, E1 22/04/15).

[...] **pra tá ampliando o conhecimento que foi passado no período da manhã e no período da tarde tá sendo acrescentado...**então eu penso que

hoje a gente colhe... a gente tá começando a colher bons frutos disso...(GD1, G4, E2 03/03/15).

Em P2 e P5 as expressões “Acho” e “Acredito” nos indicam incerteza ou provisoriedade a respeito do discurso apresentado. Entretanto, percebemos que ambas possuem um conhecimento teórico-didático que vai ao encontro do que espera para uma educação integral. Ainda, na fala de P2, identificamos elementos do conhecimento pedagógico geral, por exemplo quando expressam: teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender quando diz “[...] conhecer e trabalhar de forma global, trabalhar o emocional, social e cultural” e conhecimento dos alunos no recorte “[...] o papel da escola é estar mais por dentro da vida do aluno”. Nas falas de P4, P5, G4 e G2 (citando uma professora anônima) observamos o conhecimento que se refere aos fins, metas e propósitos educacionais. Em P4, a propositiva foi colocada de forma genérica, mas sua fala permite perceber elementos críticos ao modo como a ETI foi implantada e como tem sido desenvolvido o trabalho, às vezes mais voltado ao cunho assistencialista de cuidado para retirar a criança e o adolescente das ruas, e a sua expectativa é que a ETI se volte aos aspectos educacionais, embora não esclareça quais sejam.

Essa fala de P4 constitui um discurso que se apresenta nas discussões dos professores desta modalidade de escola nas diferentes regiões do país e já tem sido alvo de preocupação das pessoas que investigam sobre o tema, como podemos averiguar nos estudos de Cavaliere e Maurício (2011, p. 174) acerca das modalidades de ampliação de jornada do tempo escolar:

[...] as modalidades encontradas para a ampliação do tempo escolar pelos municípios brasileiros mostram suas limitações frente às condições reais de cada região, de cada rede escolar, de cada organização urbana. A força paradigmática a ser destacada é a própria escola. A maior parte da ampliação da jornada se dá dentro dela. Entretanto, o confinamento por longas horas dentro de uma escola pequena e mal equipada pode trazer prejuízos ao processo educativo. Por outro lado, a pulverização inconsequente das atividades em espaços desconectados da escola pode servir à desvalorização da atividade educativa, transformada em ocupação paliativa do tempo, reconstituindo o “depósito de crianças” tão criticado pelos professores (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011, p. 174).

Ainda nos reportando à fala de P4 que é professora do ensino regular, ao analisarmos comparativamente o que foi dito por ela no questionário, de forma genérica, “[...] **suprir as necessidades educacionais**” e o que foi dito por ela no grupo dialogal

“[...] Orientando semanalmente o que a gente tá trabalhando pra que eles **reforcem à tarde né?**” chegamos ao esclarecimento do seu pensamento a respeito da função da escola de tempo integral, que, para P4, se traduz em reforço de conteúdo. Essa concepção enviesada se repete nos discursos de P5 e de G4. Já na fala de G2, ela apresenta o pensamento de dois(uas) professores(as) não identificados(as), uma que trabalha à tarde e não quer permanecer nas oficinas e outra que trabalha de manhã e solicita que o professor da tarde termine o que ele(a) não deu conta de fazer “[...] ela não entende o quê que o professor da tarde faz porque o professor da tarde tem assim uma certa:: uma certa visão de que ele faz o que o professor da manhã não dá tempo de fazer...[...] o professor ah eu não consegui terminar meu conteúdo o professor da tarde vai...”. Retomando P5, é possível inferir, como já foi dito num primeiro momento, a preocupação com o reforço de conteúdos tratados no ensino regular, consequência da pressão por aumento na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), influência de interesses neoliberais. No segundo momento, direciona sua fala à formação integral do aluno, entendendo que para torná-lo um cidadão ativo é preciso que se desenvolvam outras potencialidades não previstas no currículo. Cabe salientar que a utilização de mais tempo na escola não pode se configurar em espaço de reforço escolar que “contribuirá” para superação de defasagens dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Esse espaço só adquirirá sentido representando uma ampliação de oportunidades e situações que promovam a construção de novos saberes, articulados a diversas linguagens, favorecedoras do desenvolvimento global dos estudantes.

A esse respeito, Cavaliere (2007, p. 1017) traz a seguinte contribuição:

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à **busca de mais eficiência nos resultados escolares** ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. [...] Torna-se **então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira**, nos moldes em que ela se estrutura.

A esse respeito, Paro (2009, p. 13) nos alerta para o fato de que é preciso

[...] Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa

forma, nem se precisará levantar a bandeira do *tempo integral* porque, para fazer-se *educação integral*, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (PARO, 2009, p. 19)

Diante das concepções apresentadas pelos professores e gestores, há que considerar que se torna imprescindível a dialogicidade entre os pares nos momentos formativos na escola para que eles possam expor suas expectativas, crenças, concepções a respeito da ETI e da formação do aluno. Diante disso, espera-se que a equipe gestora assuma o papel de formadora de professores no local de trabalho (RINALDI, 2009) e possa desenvolver um trabalho interventivo com os professores e monitores para construir uma identidade própria que abarque os anseios de todos, levando à ruptura de algumas crenças, se necessário, e avance na efetivação da proposta da ETI, com clareza e compartilhamento dos atores envolvidos, inclusive alunos e pais.

Na similitude da assertiva de P4, encontramos também as falas de P13 e P15, já na fala de P12 percebemos o enraizamento da crença de que o propósito da ETI é meramente assistencialista:

Atender alunos cujas famílias trabalham durante o dia (Q, P12, E2 03/03/15).

Penso que deveria ser um lugar de aprendizado, troca de experiências, não apenas um depósito de crianças, principalmente para as crianças que trabalham fora do lar (Q, P13, E2 03/03/15).

É essencial desde que fomenta **uma educação integral, oferecendo aos alunos um processo de ensino e aprendizagem significativo e concreto** (Q, P15, E3 02/03/15).

A partir da discussão, no grupo dialogal, entre os gestores e monitores que fazem parte da parceria EMEB Lauro e CEMFICA acerca de qual seria o objetivo desta última instituição, foi possível perceber que a realidade que se apresenta no uso do tempo integral nesta parceria se distancia do pressuposto de P15 e se aproxima muito do que foi apontado na fala de P13 ao utilizar a expressão “[...] depósito de crianças”, pois a sequência de falas que veremos a seguir denuncia a precariedade do atendimento:

[...] é o desenvolvimento se você pensar que a criança ela tem que desenvolver... o todo cê não precisa ensinar a:: as coisa qui:: a escola comum ensina se você vai procurar oficinas ou desenvolver atividades com as crianças que vão desenvolver outras habilidades nela que

vão contribuir pra aprendizagem... e esse é o papel de vocês eu penso que é isso [...] isso () você tem o monitor que da o reforço não é? [...] cê tem? (GD1, G5, E3 02/03/15).

[...] é o projeto nosso é mais desenvolver a coordenação moto::ra né que é projeto e não lá não é uma escola... é um projeto [...] tem o reforço [...] entã::o é a Wânia e a e a Roseli (GD1, G7, E3 02/03/15).

[...] só que essa parte aí é muito complicada como eu acabei de fala:: estamos sem professor então todo mundo pega tudo [...] entendeu então eu volto a falar é o que tem pra hoje (GD1, P19, E3 02/03/15).

No início da fala de G5, parece que a gestora refere-se a uma concepção de educação integral mais coerente com a literatura recente, em que se coloca numa visão contrária à utilização do tempo ampliado para reproduzir o que já é feito no ensino regular. Entretanto, ao se dirigir ao gestor do CEMFICA, interrogando-o a respeito do reforço escolar, fica em suspense a análise, se ela é a favor ou contra o fato de ter reforço. Mesmo analisando as falas seguintes dela no texto não é possível confirmar ou repelir tal ideia. A situação se agrava na resposta desta interrogativa, quando o gestor (G7) ao confirmar que há o reforço e relata que focaliza a coordenação motora “[...] é mais desenvolver a coordenação moto::ra né que é projeto e não lá não é uma escola... é um projeto [...] tem o reforço”. Agrava-se mais ainda com a fala de P19 “[...] estamos sem professor então todo mundo pega tudo [...] entendeu então eu volto a falar é o que tem pra hoje” (GD1, P19, E3 02/03/15). Desta feita, não há como não comparar tal realidade a um “depósito de crianças”.

Também comparece nas falas de algumas professoras a visão de educação em tempo integral meramente socializadora, como um “projeto acessório” sem que necessariamente esteja articulado ao projeto político pedagógico da escola:

O que nós lutamos aqui é para que essas crianças tenham respeito, educação e interesse pelo projeto desenvolvido (Q, P1, E3 02/03/15).

Que as crianças tenham respeito umas com as outras e educação (Q, P7, E3 02/03/15).

No entendimento da escola como local de aprendizagem, no qual o professor desenvolve conhecimentos mediante um processo, ao mesmo tempo, individual e

coletivo, é que devem estar pautadas as reuniões de HTPCs, HTPPs, reuniões coletivas⁴³ e reuniões de planejamento⁴⁴, nas quais o professor possa ampliar saberes e competências. Conforme Libâneo (2013, p. 35) isso significa: “saber encontrar e pôr em prática respostas apropriadas ao contexto na realização de atividades de um projeto”.

Os professores, ao serem questionados acerca de como ocorreu a implantação da ETI em sua escola, dentre os dezenove participantes da pesquisa, nove (47,36%) responderam não ter conhecimento sobre isto. Três (15,78%) deixaram o espaço de resposta em branco, o que nos leva a subentender o desconhecimento desse processo. Três (15,78%) afirmaram que essa implantação ocorreu de maneira desorganizada, aligeirada e sem planejamento:

De maneira improvisada, sem qualquer planejamento efetivo (Q, P4, E1 11/03/2015).

Ela aconteceu após ser diagnosticado que a maioria de nossos alunos saíam da escola e ficavam nas ruas, pois seus pais trabalhavam o dia todo. Ela **aconteceu às pressas sem espaço físico adequado** (Q, P5, E1 11/03/15).

A implantação **aconteceu de maneira desorganizada (sem planejamento), com falta de professores nas oficinas** (Q, P2, E1 11/03/15).

Essa verticalização na implantação da proposta do tempo integral, sem conhecimento e anuência dos atores envolvidos no processo, sem formação para compreenderem o papel desta modalidade de escola e, neste aspecto, também compreenderem o seu papel individual e coletivo dentro da escola, desfavorece o êxito na implementação da proposta da ETI. Gadotti (2009) faz um alerta a respeito desta maneira equivocada dos governos em introduzir novos projetos de escola em tempo integral:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar seu desenvolvimento. **A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola**⁴⁵ (GADOTTI, 2009, p. 36).

⁴³ O sistema de ensino de Araçatuba disponibiliza, anualmente, cinco dias sem atividades letivas, distribuída bimestralmente, para realização de reuniões que contem com a participação de todos os funcionários que trabalham na escola para o desenvolvimento da cultura da escola.

⁴⁴ Participam das reuniões de planejamento apenas professores, coordenadores e diretores de escola.

⁴⁵ Grifo nosso.

Concordamos com Gadotti, pois acreditamos que, para compreender como ocorre a implantação e a implementação de projetos ou propostas no interior das escolas, é necessária, além da análise dos documentos oficiais orientadores, a compreensão do olhar dos envolvidos no processo de mudança. Considerar a perspectiva dos principais envolvidos no processo significa compreender que a escola constitui-se a partir de uma complexa rede de conhecimentos e interesses individuais e coletivos. É no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula, que as dificuldades e as possibilidades da concretização de uma determinada proposta ou projeto, como é o caso deste estudo, são confrontadas com a realidade de cada contexto.

Nessa direção, Mizukami *et.al.* (2002) indicam que as mudanças que os professores precisam realizar em suas práticas para atingir os objetivos e metas traçados pelas políticas públicas implicam muito mais do que aprender novas técnicas: “elas vão ao âmago do que significa ensinar” (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 72). Nesse sentido, para as autoras, para que os professores compreendam as novas tarefas, é necessário tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente etc.

Levando em consideração que o professor é dotado de conhecimentos provenientes de fontes diversas: da formação inicial e continuada, do currículo, da experiência na profissão, da cultura pessoal e profissional, da experiência entre os pares etc., portanto, apoiando-se também na propositiva de Gadotti (2009), acreditamos que ele está credenciado a conjugar esforços para a construção e efetivação do projeto de escola de tempo integral, discutindo concepções de educação integral e de formação docente para atuar nessa perspectiva, que vão ao encontro da necessidade de reflexão sobre práticas de ensino e aprendizagem, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de responsabilidade dos atores envolvidos.

O envolvimento dos professores e gestores no processo de implantação do projeto de ETI no município, se houvesse ocorrido, teria se configurado no alicerce para reconstrução coletiva do projeto político-pedagógico das escolas. Foram percebidas dificuldades a esse respeito nas falas dos professores e gestores quando interrogados sobre a organização do projeto político-pedagógico e do currículo a partir da implantação da ETI:

Nossa escola passou a ser de tempo integral de uma hora pra outra. Foi uma coisa que aconteceu de repente e o PPP continuou o mesmo. Está sendo adequado à nossa realidade (Q, P2, E1 11/03/15).

Promovendo encontro entre os professores efetivos e os da oficina (Q, P4, E1 11/03/15).

Foi organizado de forma a contemplar da melhor forma possível o rendimento e aprimoramento deste educando, porém mediante os recursos que temos no cotidiano (Q, P5, E1 11/03/15).

Quando da implantação da ETI, o PPP vigente era o do Ensino Regular, **agora será construído um que contemple tal modalidade** (Q, P6, E1 11/03/15).

O PPP está em construção, buscando atender as novas especificidades [...] **2011**, quando assumi a direção da escola, **já havia um projeto de implantação de oficinas complementares a funcionarem em prédio próximo**. As oficinas eram ministradas por estagiários universitários, sob a orientação de um coordenador pedagógico. A transição entre prédios era feita através de um percurso a pé, o que era penoso para as crianças, além de apresentar riscos à segurança dos alunos. **Em 2012**, fizemos adesão ao Programa Mais Educação do MEC e, assim, a partir de **2013 passamos a trabalhar com as outras escolas que funcionam em período integral no município de Araçatuba**. Com as atividades complementares (que não eram obrigatórias), os alunos ficavam 10 horas na escola. Com a mudança passaram a ficar 7 horas na escola, com aulas regulares no período da manhã e oficinas curriculares à tarde, oficinas essas ministradas por professores da rede municipal, estagiários e monitores voluntários do Mais Educação (Q, G2, E1 11/03/15).

[...] no caso a Renata falou que ele ainda tá sendo finalizado...eu penso assim que eu não tive acesso porque ele tá sendo finalizado e como eu entrei agora eu não participei do começo... (GD1, P9, E2 03/03/15).

Apesar de o tempo de implantação da ETI no município já ocorrer há mais de cinco anos, a primeira dificuldade percebida na fala de professoras e gestores foi que a escola ainda não possui um PPP construído de modo a abarcar a realidade da ETI. Enquanto G2 afirma que o PPP está em construção, P2 e P6, que atuam na mesma escola, complementam a informação expondo elementos para o fato de ainda não terem elaborado esse documento até a data em que os dados foram coletados (maio de 2015). Todavia, quando analisamos as falas de P4 e P5, identificamos dissonâncias no discurso, pois as professoras que também atuam na E1 indicam elementos que nos levam a acreditar que o PPP da ETI já estivesse pronto.

Outro elemento que nos instiga à reflexão, foi quando percebemos na resposta de G2, no que diz respeito ao fato de que, desde 2011, a escola conta com a mesma gestora e, anterior a isso, já havia uma experiência voltada para educação integral na perspectiva

do tempo integral. Tal fato nos leva a indagar quais as razões dificultaram a reformulação ou reconstrução do PPP na E1 de modo a contemplar a ETI? É certo que se a implantação da ETI se deu de maneira verticalizada e que passou por mudanças em 2012 com adesão ao Programa Mais Educação e, em 2013, passou a integralizar todos os alunos da escola nas oficinas tal qual acontece em outras escolas de tempo integral do município. Percebe-se que em 2015 a justificativa do tempo “[...] Nossa escola passou a ser de tempo integral de uma hora pra outra” de P2 perde o sentido, tendo em vista que esse processo se estende desde um tempo anterior a 2011. Não era de se esperar que o PPP continuasse o mesmo “[...] Foi uma coisa que aconteceu de repente e o PPP **continuou o mesmo**” (P2). Essa situação confirma a fragilidade do projeto em decorrência da ação verticalizada do sistema, bem colocada por Gadotti (2009).

Ainda referindo-se à mesma questão, merece ser apontado que, dentre os professores, cinco (26,31%) deixaram em branco o espaço de resposta, três (15,78%) responderam não terem participado e os três (15,78%) professores do CEMFICA (incluídos na parceria de E3) disseram que não se aplica à instituição em que eles atuam. Com isso, percebemos que a dificuldade, identificada no contexto da E1 parece ser comum às demais escolas pesquisadas. Observemos a compreensão de P13, P14 e G4 que atuam na E2:

O Projeto Político Pedagógico e o currículo foram organizados de acordo com as orientações da secretaria municipal de educação. Realizamos pesquisas com as famílias e, na medida do possível, reuniões de HTPC para efetuarmos os documentos mencionados (Q, P13, E2 03/03/15).

Com discussões, posicionamentos, no coletivo (Q, P14, E2 03/03/15).

Está sendo organizado de acordo com a Resolução SME e as diretrizes curriculares (Q, G4, E2 03/03/15).

Os demais professores da E2 optaram por deixar em branco o espaço de resposta. P13 e P14 respondem como se o processo de elaboração do PPP estivesse findado e sido realizado envolvendo o coletivo, como se espera que aconteça. Entretanto, G4 revela que o documento está em processo de organização, sendo orientado pela Resolução da SME e pelas diretrizes curriculares, não especificando a origem das diretrizes. Essa ausência de respostas, a contradição entre as falas das professoras e a fala da gestora indica que há uma situação negativa velada. Indagamo-nos as razões que podem levar a esse fato,

também observado nas respostas de algumas professoras da E1: será a “desconfiança” de como a informação será tratada pela pesquisadora?

Podemos supor que eles entendem como uma falha da equipe escolar e isso justificaria os posicionamentos assumidos por eles. No entanto, como já fora colocado anteriormente, acontece em decorrência da postura do sistema ao implantar o projeto sem o envolvimento dos atores que estariam envolvidos no processo de implantação e implementação da proposta de escola de tempo integral. Nesse caso, notamos uma semelhança entre a concepção do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) na interpretação de Veiga (2011) e a concepção do sistema municipal de ensino de Araçatuba, com o agravante da precarização de planejamento do segundo. Para Veiga, (2011, p. 47):

Essa alternativa de gestão do tipo empresarial, centrada no serviço ao cliente, em que se funda a concepção do plano de desenvolvimento de educação, mais conhecido como PDE, opera com base em quatro grandes separações do trabalho: o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias.

Significa dizer que o projeto fora implantado sem a inclusão do pensamento de quem faz com que ele aconteça, de maneira satisfatória ou não. A resolução da SME pode ser tida como uma estratégia para alavancar as trilhas do projeto, mas a situação que se apresenta é de dificuldades dos atores das escolas para compreenderem e implementarem a proposta da ETI. Eles necessitam de um rumo, um fortalecimento para elaboração do PPP e execução coletiva do trabalho, que advém de processos formativos, com os especialistas mais próximos da realidade escolar. Embora os gestores tenham demonstrado certa coerência ao apresentarem suas concepções acerca da proposta, em meio a tantas intercorrências do cotidiano escolar, demonstram estarem perdidos para elaboração do PPP e efetivação do mesmo como se almeja. A coerência relativa de suas concepções pode ser observada nas falas abaixo:

É promover uma educação integral aos alunos que em período normal de aula não é possível. Ex: teatro, dança, recreação, basquete. [...] É ampliar a permanência da criança na escola, visando seu desenvolvimento e formação integral, ampliando seus horizontes e transformando-os em cidadãos partícipes e críticos (Q, G1, E1 11/03/15).

Para mim, a ampliação de tempo implica em oferecer oportunidades de trabalhar diversas linguagens que interagem os diferentes conteúdos e habilidades necessários à aprendizagem global da criança (Q, G2, E1 11/03/15).

Dar acesso e permanência com qualidade aos alunos com menor poder aquisitivo (Q, G2, E2 11/03/15).

A partir dessas falas percebemos que os gestores possuem um conhecimento de base a ser trabalhado, discutido e aprimorado para embasamento da construção do PPP, seguindo o ponto de vista emancipador. Nesta linha de pensamento Veiga (2011, p. 55) contribui:

Superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola, na construção de seu projeto político-pedagógico, exprimindo sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e construindo um modelo de gestão que podemos entender como democrático.

Diante de situações assim, Mizukami *et al.* (2002) apontam que um processo profissional voltado à aprendizagem de novas formas de ensinar implica considerar que essa aprendizagem: a) constitui-se para além da aquisição de habilidades e técnicas e requer o repensar das antigas práticas, dos objetivos de ensino adequados aos alunos, o que pode ser proporcionado no ambiente de trabalho e não por meio de oficinas e cursos de curta duração externos; b) é desenvolvimental, individual e contextualizada; e c) não requer que os professores desaprendam/desconsiderem práticas que consideram bem-sucedidas, mas é necessário explicitar o que significam as metas das políticas públicas e suas implicações para a escola e a sala de aula.

Por fim, as falas nos revelam frágeis com relação à compreensão e operacionalização da ETI, como por exemplo, a dispersão de concepções quanto à educação integral e o papel da escola de tempo integral, bem como a morosidade do processo de elaboração do projeto político-pedagógico (em andamento no momento da coleta dos dados) que implica diretamente nas práticas pedagógicas no interior das escolas de tempo integral.

Nesta conjuntura, há dois fatores a serem apontados como dificultadores da convergência entre a política pública proposta pelo sistema de ensino e as práticas pedagógicas voltadas à integralidade do ato de educar nas ETIs. De um lado, a verticalização na implantação do tempo integral sem conhecimento e anuência dos atores

envolvidos, formação e assessoramento que alicerçasse tal medida. De outro, a falta de autonomia e co-responsabilização dos profissionais das escolas, destacando-se aí a equipe gestora, para elaboração do projeto político-pedagógico articulado ao modelo específico de educação que está sendo implementado. Embora, acreditamos que não basta passar a responsabilidade do cumprimento de novas tarefas às escolas para que executem um projeto de educação de tempo integral, certamente percebemos que as escolas tiveram dificuldade para usufruírem da autonomia que lhes é assegurada por lei para que construíssem seus PPPs com vistas à transformação de sua organização, em seus aspectos pedagógicos, na perspectiva de promover uma educação integral em tempo integral. Sendo necessário o respaldo do sistema, apoio e formação que leve a aprender como se faz fazendo, valorizando o conhecimento que os atores envolvidos possuem para a construção do projeto político-pedagógico, sem o qual se torna missão complexa em demasia o oferecimento de uma educação integral na ETI.

4.3 Saberes e práticas de ensino empreendidos pelas professoras das ETIs no município de Araçatuba

Na busca por compreender quais conhecimentos profissionais são mobilizados pelas professoras e monitores para ensinar na ETI, reconhecemos que não basta identificar apenas o conhecimento prático, ou seja, a ação pedagógica em si. Sabemos que, para organizar sua prática, o professor também recorre aos conhecimentos acadêmicos, ou aos conhecimentos culturais, ou aos conhecimentos que tem sobre os alunos, a comunidade e outros. Freitas e Traversini (2013) afirmam que o professor da educação integral ou de jornada ampliada é um sujeito em invenção e defendem a possibilidade de criar condições para a construção de uma identidade profissional diferente da já existente.

Neste sentido, com este estudo, pretendemos sinalizar de que modo, consciente ou inconsciente, os saberes docentes para atuação neste modelo de escola aparecem nas falas dos participantes de pesquisa.

Rinaldi (2009), em análise às contribuições de Shulman (1987), coloca que ter apenas o conhecimento pedagógico geral não é suficiente, é preciso relacioná-lo ao conhecimento de conteúdo pedagógico, o qual abarca não apenas o domínio da área específica a ser ensinada, mas também incorpora propósitos para o ensino, manejo de

classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais e de conhecimento curricular (MIZUKAMI et al., 2002). Tais conhecimentos isolados, conforme Rinaldi (2009), não são suficientes para o ato de ensinar, é preciso correlacioná-los ao conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual considera mais importante. Este último, específico da docência, efetiva-se pela articulação com outros tipos de conhecimento no ato de ensinar para que haja significação por parte dos alunos, por isso, inclui concepções e pré-concepções dos estudantes e representações mais significativas de tópicos de uma área específica nas situações de aprendizagem. Assim, pressupõe uma elaboração pessoal do professor no processo de construção que considera o conhecimento da experiência; embora tal conhecimento não tenha sido delineado especificamente nas ideias de Shulman (1987), perpassa tangencialmente todos os demais tipos de conhecimento que compõem a base por ele definida.

Tardif (2010) salienta que a prática docente integra diferentes saberes e diferentes relações entre eles que não se reduzem à transmissão dos conhecimentos já constituídos, assim define o saber docente: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36). Explica também as fontes das quais provêm os saberes e modos de integração destes no trabalho docente, conforme o Quadro 9.

Quadro 12 - Os saberes dos professores segundo Tardif.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização dos profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
--	--	--

Fonte: TARDIF, 2010, p. 63.

Tardif (2010) salienta que estes saberes que servem de base para o ensino são existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais porque o professor pensa não somente com a cabeça, mas com o que acumulou em termos de experiência de vida. Isso o leva a migrar de sujeito epistêmico para sujeito existencial, uma pessoa completa comprometida com e por sua própria história. São sociais, pois como se pode notar no Quadro 10, provém de fontes sociais diversas e também são produzidos e legitimados por grupos sociais. São pragmáticos, pois os saberes estão intimamente ligados ao trabalho docente, aos saberes exigidos por este trabalho e às funções destinadas aos professores.

Coerente ao pensamento do professor como profissional que detém saberes inseridos na multiplicidade de elementos que circunscrevem suas origens e as relações que são estabelecidas entre eles quando o professor os disponibiliza para realizar o ato de ensinar, conforme Shulman (1987) e em complemento Tardif (2010), Pimenta (2012) apresenta os saberes da docência numa relação intrínseca com a construção da identidade profissional docente.

Os saberes da docência para Pimenta (2012) encontram-se organizados a partir de três eixos basais: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Com base em pesquisas desta abordagem (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995) a autora afirma que a formação inicial, pelo modo como tem sido desenvolvida, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade docente. Também os cursos de formação continuada, para a autora, desconsiderando o contexto escolar, não têm possibilitado articular e traduzir novos saberes. Nesse sentido, defende mudanças no trato com os futuros professores nos cursos de licenciatura, considerando suas concepções, crenças e valores sobre o que é ser professor.

Pimenta (2012) indica que a mobilização dos saberes da experiência, na formação inicial, é o primeiro passo para mediação do processo de construção de identidade. Diz respeito aos saberes da experiência dos alunos da graduação, construídos durante a vida escolar deles. Em outro nível, a autora considera os saberes da experiência também aqueles produzidos no trabalho pedagógico cotidiano.

Quanto aos saberes do conhecimento que são aqueles presentes nos currículos das disciplinas, Pimenta (2012) propõe uma reflexão acerca do significado que eles têm para o professor, para a vida das crianças, para a sociedade contemporânea, no mundo do trabalho e numa sequência elenca uma série de relações para fundamentar seu pensamento. *A priori* ancora-se em Morin (1993) na assertiva de que conhecimento não se reduz à informação. Posteriormente, coloca as implicações do ato de conhecer, tais como: trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as; dimensionar o conhecimento num ato de inteligência, pressupondo sua vinculação à utilidade e pertinência para produção de novas formas de existência e humanização.

Referindo-se aos saberes pedagógicos, Pimenta (2012) defende uma ruptura com o entendimento dos saberes pedagógicos como esquemas apriorísticos das ciências da educação para construí-los a partir das necessidades pedagógicas que emergem do real. Assim, dá ênfase à prática como ponto de partida e de chegada e propõe a reinvenção dos saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. Neste seguimento, indica um movimento de superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos). Tal movimento, centrípeto em relação à escola, no que se refere à superação do fracasso escolar estaria apoiado numa organização sistêmica, que considera, a partir de um balanço crítico, novas contribuições da psicologia e da sociologia educacionais. Como exemplos de novas lógicas de organização cita: “ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridade, currículos articulados às escolas-campo de trabalho dos professores e ao estágio (PIMENTA, 1994), a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Nesta perspectiva, entender a conjuntura desses conhecimentos, protagonizando a ação docente, nos remete a uma nova visão de organização curricular para a ETI, que considere a prática social, as argumentações dos sujeitos envolvidos, a cultura e a política.

O início das análises das práticas dos professores da ETI pautou-se pela forma como planejam suas atividades. Voltando a olhar para o perfil dos professores que participaram na pesquisa, observamos que a maioria possui, no mínimo, cinco anos de experiência. As exceções encontram-se em P9, que conta com apenas dois anos de experiência no magistério, e em P1 e P7 que são estagiárias que atuam nas oficinas curriculares e ainda cursam a licenciatura em Pedagogia. Essa experiência profissional

poderia indicar um certo nível de autonomia para os professores ao planejarem suas aulas na ETI. No entanto, a partir das falas de P11 e P18, professoras com muitos anos de carreira no magistério, identificamos a ausência de mobilização de seus saberes experienciais e mesmo pedagógicos para realizar o planejamento de suas aulas, específico para a ETI.

Meu planejamento é feito junto com as demais professoras de arte da rede municipal (Q, P11, E2 03/03/15).

As atividades são propostas para a série **de acordo com as habilidades do currículo de Arte** (Q, P18, E3 02/03/15).

Observamos nas respectivas falas, a preocupação com o planejamento a partir dos conteúdos prescritos no currículo de Arte, cabendo a estas profissionais executá-lo. Nenhuma das professoras, que atuam com o referido componente curricular, menciona possibilidades de práticas interdisciplinares e integradoras apesar de P11 indicar que o “[...] planejamento é feito junto com as demais professoras de arte”. A expressão *feito junto* pode indicar apenas a ocupação de um mesmo espaço pelas professoras, entretanto, sem qualquer tipo de discussão, interação ou troca sobre o conteúdo trabalhado. Nesses casos, a realidade da ETI, adversa das demais escolas, parece ter sido desconsiderada, sem a preocupação da articulação de seu trabalho pedagógico à proposta ou ao trabalho desenvolvido pelos colegas que atuam na mesma escola. Para Barros (2008), esse tipo de prática pode ser considerada como de natureza instrumental e técnica na educação e, em muitos casos, nota-se que conteúdos prescritos no currículo não conseguem ser implementados pelos professores e assim, a imprevisibilidade se efetiva na prática, especialmente quando o tempo escolar é ampliado.

Situação um pouco diferente, porém, assim como a situação destacada anteriormente, centrada na dimensão da racionalidade técnica, é observada na fala de P6:

Preparo seguindo orientações da coordenação, de acordo com o planejamento do professor regular e plano de ensino, sendo orientada a diversificar metodologias (Q, P6, E1 11/03/15).

Sua ação como protagonista do planejamento se restringe à diversificação de metodologias, como podemos observar. Não se nota tomada de decisão e autonomia de P6 no ato de planejar ressignificando o currículo e da mesma forma, não é possível

perceber o ‘significado’ de diversificação de metodologias. Pode-se inferir, no entanto, que o mesmo conteúdo proposto pelo professor do ensino regular orienta a ação no contraturno, levando-nos a crer que a extensão do tempo pode funcionar como período de reforço para trabalhar o conteúdo já visto no currículo regular.

Em contraposição a essa realidade, Tardif (2010) apresenta o sincretismo, cujo significado permeia a abordagem da racionalidade técnica, saberes e trabalho docente, a saber:

Sincretismo significa, em segundo lugar, que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação. (TARDIF, 2010, p. 65).

A análise das falas das professoras nos permite perceber que, na realidade apresentada, é necessário avançar no entendimento dos saberes que orientam a prática docente, dando mais valor aos saberes experienciais, levando-o a protagonizar sua prática desde o planejamento até sua execução junto aos estudantes. Acerca dos saberes experienciais, Tardif (2010, p. 48-49; p. 55) explica:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo a respeito de sua própria formação profissional.

Diante dessa situação, observamos que o professor tem condições de mobilizar saberes de variadas matizes e origens para agir de forma diferenciada em cada contexto escolar, como a escola de tempo integral, por exemplo. O planejamento tanto quanto a ação docente deve considerar a multiplicidade de elementos que constituem a prática docente na ETI.

Em face dessa abordagem, além da articulação das equipes pedagógicas da SME, entendemos como possível e desejável a articulação das instituições formadoras de professores com as ETIs, como uma fonte de construção de saberes docentes que possibilitaria uma formação nos contextos reais de trabalho, pautando-se nas demandas

da prática a fim de possibilitar processo reflexivo e a investigação da própria prática em direção ao equacionamento da relação de alienação entre os docentes e os saberes. Mas, além desta fonte sugerida, outras tantas comparecerem nas falas dos professores, por exemplo:

Sempre busco apoio com as coordenadoras, **pesquisas na internet e livros de estudos** (Q, P3, E1 11/03/15).

[...]todas são planejadas, após uma sondagem e tendo como ponto de partida as habilidades que necessitam ser desenvolvidas **e tendo como apoio as expectativas que devemos contemplar no bimestre** (Q, P5, E1 11/03/15).

Pesquisando e trocando informações com colegas e em grupos do PNAIC (Q, P8, E2 03/03/15).

Com base nas expectativas de aprendizagem da educação física, **experiência de vida e assuntos atuais** (Q, P12, E2 03/03/15).

Sigo as orientações da SME, planejo minhas aulas, **pesquisei atividades diversificadas, realizei e concluí dois cursos de pós-graduação na área da educação e participo de cursos e orientações oferecidos pela administração** (Q, P14, E2 03/03/15).

Torna-se possível observar pelas falas de P3, P5, P8, P12 e P14 a confluência das várias fontes de saberes apresentadas no Quadro 1 (TARDIF, 2010).

Na fala de P3 “[...] com as coordenadoras, pesquisas na internet e livros”, fontes a partir de experiências com pares e utilização de ferramentas. Na fala de P5 “[...] sondagem e tendo como ponto de partida as habilidades que necessitam ser desenvolvidas e tendo como apoio as expectativas que devemos contemplar no bimestre”, observamos duas fontes: a partir da prática do ofício na sala de aula e utilização de ferramentas porque as expectativas aludidas na fala de P5 são oriundas de um programa da SME. Já na fala de P8, a fonte observada é também proveniente de experiências com os pares “[...] trocando informações com colegas e em grupos do PNAIC”. Diferenciando-se das demais, na fala de P12 “[...] experiência de vida e assuntos atuais” a fonte advém do ambiente de vida. No caso de P14 “[...] cursos de pós-graduação na área da educação e participo de cursos e orientações oferecidos pela administração” detectamos a fonte proveniente de estabelecimentos de formação.

Desta feita, notamos a diversidade de fontes que propiciam a construção de saberes apresentada nessas falas, porém predomina a ausência de interação entre os professores para que possam, parafraseando Hage (2015) formarem e se formarem juntos.

Segundo a fundamentação da epistemologia da prática de Tardif (2010), a experiência dos pares é uma fonte social de aquisição dos saberes experienciais que constituem a cultura docente em ação. Nesse ínterim, são merecedores de atenção e, por isso, tal situação deve ser fomentada nas ETIs.

Contrapondo-se a este entendimento, as falas abaixo apresentam a total ausência de interação para planejamento entre os professores do ensino regular da E3 e os professores das oficinas curriculares da instituição com a qual fazem parceria para atendimento de turno inverso. Vejamos:

Não acontece essa interação, não tem um dia e local apropriado para discussão (Q, P18, E3 02/03/15).

Não há interação para esse planejamento (Q, P15, E3 02/03/15).

Não acontece (Q, P16, E3 02/03/15).

Não há interação nenhuma entre o CEMFICA e a EMEB Lauro para planejar as atividades. Ela acontece de forma livre e conforme a necessidade dos estudantes (Q, P19, E3 02/03/15).

Isso significa uma grande perda de oportunidade para as duas instituições. A prática do ofício tanto nas oficinas quanto nas salas de aula do ensino regular quando compartilhada entre os pares possibilita o alargamento dos conhecimentos tão necessários às inovações requeridas no projeto de tempo integral, visando a uma educação integral e não apenas de tempo ampliado. Além disso, reuniria diversos atores, com diversas trajetórias de vida, diferentes saberes, o que não só configuraria em complementaridade de saberes, mas também em espaço para explicitar conflitos, dúvidas por meio da interlocução. Sem dúvida, viabilizar a referida articulação seria um fortalecimento do processo de implementação da proposta da ETI oportunizando o diálogo com as diferenças. Cabe lembrar que operacionalizar espaço para que essa interação ocorra não prescinde apenas de um projeto político-pedagógico como respaldo e norte do trabalho coletivo.

A parceria entre a escola e a instituição se insere no âmbito da proposta de educação integral numa visão Intersetorial, assim como ocorre no Programa Mais Educação. O modo de funcionamento desta parceria, todavia, se distancia do que está disposto em documento oficial do programa, no caso, no Caderno Pedagógico da Série Mais Educação, como podemos observar:

A valorização da pluralidade de saberes e o reconhecimento de distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo contribuem para a “construção de um projeto de sociedade democrática, promovendo uma interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade”. Esta construção implica compreender a educação como responsabilidade e compromisso coletivos, prevendo movimentos de cooperação e de diálogos constantes entre as diferentes instituições educativas (BRASIL, 2009, p. 5).

Adentra nessa discussão a disposição política para articular uma ponte entre as instituições para levar a cabo tais proposições colocadas neste excerto ou tender ao fracasso da proposta, pois, da maneira em que se apresenta, não há sentido e tampouco responsabilização pela promoção de educação integral aos estudantes, por parte dos atores envolvidos em ambos espaços.

Com relação às outras escolas investigadas, não houve confirmação de falta de interação entre os professores do ensino regular e os de oficinas ao serem questionados a respeito disto, como podemos notar nas falas que seguem:

Pouco tempo para troca de experiência, professores **não tem um momento para planejar juntos** (Q, P2, E1 11/03/15).

Parcialmente nas HTPCs (Q, P4, E1 11/03/15).

Sim, **dentro do possível** acontece nos períodos de HTPCs (Q, P5, E1 11/03/15).

Durante as HTPCs trocamos informações (Q, P8, E2 03/03/15).

Não existe contato com a maioria dos estagiários, que em sua grande parte são descompromissados. A partir de 2013 a escola recebeu professores para assumirem as oficinas. **Houve mais interação** (Q, P13, E2 03/03/15).

Embora haja confirmação de que a interação exista, torna-se clara a sua fragilidade em termos de um tempo muito reduzido destinado à realização dessa experiência entre os pares. Pela fala de P2, é possível notar que a interação se volta para a troca de experiência, mas não para um planejamento em conjunto “[...] pouco tempo para troca de experiência [...] não tem um momento para planejar juntos”. Nas falas de P4 e P5, as expressões “parcialmente” e “dentro do possível” confirmam tal fragilidade. Já a fala de P8 ratifica o que foi colocado por P2 ao dizer que durante as HTPCs acontece a troca de informações, mas não menciona algo a respeito de planejamento.

Percebemos uma crítica aos estagiários na fala de P13 “[...] em sua grande parte são descompromissados” como possível justificativa à falta de interação e salienta que a partir do momento em que a escola recebeu professores para assumirem as oficinas passou a haver mais interação. Tal fato também pode estar relacionado ao fato de que muitos estagiários cursam os primeiros anos da graduação, ainda na maioria dos casos sem qualquer início de preparação didática e pedagógica para ensinar.

Diante do conteúdo das falas, podemos afirmar a necessidade de pensar a formação do professor da escola de tempo integral num projeto único englobando os atores do ensino regular e das oficinas curriculares, envolvendo um duplo processo: o de autoformação, a partir da reelaboração constante dos saberes que constroem em sua prática e o de formação nas instituições escolares em que atuam (PIMENTA, 2012), nas quais o imperativo das práticas curriculares participativas deve sobrepor aos “modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material” (TARDIF, 2010, p. 111).

Essa necessidade é confirmada nas respostas dos professores no contexto de outra pergunta, a respeito dos elementos necessários ao professor para ser bem-sucedido na ETI. Apresentam reiteradas vezes a formação como fator imprescindível para eficácia deles na ETI:

Ter mais preparo, orientação e principalmente ter um contrato que assegure para o ano todo, e não ter projeto truncado (Q, P4, E1 11/03/15).

É preciso ser capacitado, qualificado e determinado e fazer a diferença com o tempo a mais que nos é ofertado, de forma prazerosa e significativa para o educando (Q, P5, E1 11/03/15).

Formação específica que nos auxilie na tarefa de tornar a escola atrativa (Q, P8, E2 03/03/15).

Primeiramente amor aos alunos, **depois preparação, estudo e planejamento mais detalhado das oficinas**, entre as professoras, trocando ideias e também participando nas reuniões das professoras regulares (Q, P10, E2 03/03/15).

Preparo específico (Q, P11, E2 03/03/15).

Atualização constante através de cursos oferecidos pela administração ou não, troca de experiências, pesquisas constantes e muito amor “dedicação” (Q, P14, E2 03/03/15).

Estar em constante formação, buscando a melhoria e a qualidade de nossa ação pedagógica para esta proposta (Q, P15, E3 02/03/15).

Shulman (1987) *apud* Rinaldi (2009) colocam que dentre o acervo de conhecimentos que os professores necessitam para a docência está incluso o conhecimento específico interligado ao conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Nas falas de P4, P5, P8 e P10 nota-se a preocupação com o conhecimento específico para atuação nas oficinas, principalmente, dada a peculiaridade de oficinas. O termo oficina remete a local de dinamismo, laboratório, onde todos trabalham em alguma atividade e, no caso da oficina da escola, denota-se o caráter prático e lúdico. Faz-se necessário o domínio do conhecimento da área a ser trabalhada na oficina para que o professor consiga transpor sua essência de forma dinâmica. Os conhecimentos construídos nas oficinas devem passar por um processo diferenciado daquele que ocorre no ensino regular, muitas vezes, ancorados em “ferramentas”, no dizer de Tardif (2010), como livros didáticos e cadernos de exercícios. Para melhor compreensão, retomamos excertos destas falas: “[...] fazer a diferença com o tempo a mais que nos é ofertado” (P5); “Formação específica que nos auxilie na tarefa de tornar a escola atrativa” (P8), esse tornar a escola mais atrativa, subentende-se possuir oficinas criativas e motivadoras, tendo em vista que é este o diferencial das escolas de turnos parciais; “[...] preparação, estudo e planejamento mais detalhado das oficinas” (P10).

Tais professores, formados em pedagogia e não em áreas específicas, talvez vejam isso como limite para desenvolvimento de eixos específicos de oficinas numa metodologia ativa, nas quais os saberes serão construídos sem as ferramentas de outrora que, por vezes, limitavam-se à transmissão de conceitos. Nesse sentido, primeiramente o professor deve ter a compreensão do processo de construção do conceito a ser trabalhado na oficina até chegar a ser consolidado como conceito.

Todavia, faz parte da docência o aprendizado contínuo, por meio de livros, com os pares e tanto outros meios já elencados neste texto para minimizar dificuldades da sua prática. É imprescindível que o professor tenha consciência de que a proposta de oficina se volta para a reconstrução de conceitos de maneira prática, evocando compreensão e sentido do saber por parte dos estudantes, considerando aspectos específicos do contexto no qual estão inseridos.

Sobre este aspecto, Mizukami (2004), abordando a teoria de Shulman (1987), explicita:

Professores bem sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino [...] (MIZUKAMI, 2004, p. 36).

Seguindo na análise das falas acima, identificamos, no que disseram P14 e P15, a consciência de que ser professor é formar-se continuamente e P15 aponta a qualidade da ação pedagógica como resultado dessa constante formação: “[...] Estar em constante formação, buscando a melhoria e a qualidade de nossa ação pedagógica para esta proposta”. Nesse sentido, Tardif (2010) alerta que pedagogia não se confunde com técnicas como aula expositiva, por exemplo, e continua:

[...] a pedagogia, vista da ótica do trabalho docente, através da dimensão instrumental que é o ensino, é muito mais uma tecnologia imaterial ou intangível, pois diz respeito sobretudo a coisas como a transposição didática, a gestão da matéria- conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria (SHULMAN, 1987) -, a gestão da classe, a motivação dos alunos, a relação professor/aluno, etc. (TARDIF, 2010, p. 119).

Além da questão formativa, comparece na fala de P4 condições de trabalho como elemento fundante da eficácia da proposta “[...] principalmente ter um contrato que assegure para o ano todo, e não ter projeto truncado”. Para um bom desenvolvimento do trabalho docente na ETI, é preciso um domínio progressivo de vários aspectos: didáticos, pedagógicos, relações interpessoais, do ambiente da organização escola etc. (TARDIF, 2010). O caráter de provisoriedade do professor contratado realmente leva ao truncamento do projeto, como ressalta P4, porque ele pode ser dispensado no meio de um processo progressivo de domínio daquela situação específica de trabalho, prejudicando, assim, tanto o seu desenvolvimento profissional quanto o andamento do trabalho na escola onde estava lotado.

Ao tratar do domínio progressivo das situações de trabalho pelos docentes, já abordado no parágrafo anterior, Tardif (2010) afirma que os professores o vão adquirindo, à medida que trabalham e se inserem na realidade da escola onde estão lotados. E, em relação aos professores contratados, aponta um atraso para ascensão desse domínio “Entre os professores contratados encontra-se a mesma ideia, mas o domínio do trabalho demora mais a ocorrer por causa das inúmeras mudanças pelas quais passam” (TARDIF, 2010, p. 99).

Além do olhar voltado para o prejuízo de desenvolvimento profissional do professor contratado, comparece o prejuízo ao projeto. Esse problema tem sido alvo de preocupação de autores que discorrem acerca da escola de tempo integral, como podemos notar na fala de Giolo (2012, p. 103):

O Brasil não pode continuar tolerando a contratação em caráter precário do profissional da educação. O ingresso por concurso e a estabilidade no emprego são elementos vitais para os sistemas públicos de educação. O mesmo se pode dizer em relação ao salário dos professores. **Não é possível esperar revoluções educacionais** enquanto o professor contar entre os profissionais do Estado que percebem os menores salários.

Nesse sentido, Giolo (2012) aponta para a impossibilidade da eficácia de inovações pedagógicas na escola de tempo integral neste cenário de precarização profissional.

Essa questão das condições de trabalho e valorização profissional como fatores de interferência para que o professor da ETI seja bem sucedido também comparece nas falas de P2, P3 e P6, como podemos observar:

Buscar estratégias para trabalhar em consonância com o período regular, proporcionando atividades diferenciadas que atendam as necessidades educacionais dos alunos (Q, P2, E1, 11/03/15).

- 1) Oferecer a esse professor condições de permanecer na escola em tempo integral, também com direito à alimentação e de descanso de pelo menos 30 min.;
- 2) Salário melhor;
- 3) Parcerias para desenvolver suas aulas e um projeto pedagógico de qualidade aqui. E que possamos contar com essa qualidade nesse projeto (Q, P3, E1 11/03/15).

Ter um local adequado para administrar as aulas de arte e aumentar as aulas para 2 horas por semana (Q, P6, E1 11/03/15).

O conteúdo da fala de P2, ao mencionar a busca de estratégias para realização de um trabalho coeso entre o ensino regular e as oficinas, remete à ideia colocada por P3, a saber: “[...] Oferecer a esse professor condições de permanecer na escola em tempo integral”. A ampliação de jornada também para o professor da ETI, com certeza, configura-se numa estratégia de integralização dos profissionais de toda a escola e, principalmente, propicia o planejamento conjunto dos professores do ensino regular e das oficinas. Conforme Coelho (2006), a ampliação de jornada deve abranger também a jornada docente, como estratégia favorecedora da construção da identidade profissional,

propiciando reflexão acerca da concepção de educação que fundamenta a prática do professor de ETI para que a dimensão quantitativa seja precedida de discussões referentes à dimensão qualitativa do tempo.

Identificam-se, na discussão que perpassa valorização profissional e condições de trabalho, os itens 2 e 3 da fala de P3. Percebemos que o item 2 da fala de P3 nos indica como outro elemento relevante para a realização de um trabalho um “[...] salário melhor”, questão que está tomando grande abrangência de discussão em território nacional, configurada na IX Diretriz e Meta 17 do PNE 2014-2024 (2014, p.17), a qual dispõe “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. É certo que essa lei não se refere especificamente ao professor de ETI, todavia indica a coerência da fala de P3, como situação confirmada numa visão política e consolidada num dispositivo legal, além da preocupação aparente na literatura recente (GIOLO, 2012).

Ainda na fala de P3, no que se refere ao item 3, é possível notar um tom crítico ao projeto da qual P3 faz parte. Essa colocação aparece de forma genérica, entretanto sugere que uma gama de fatores está descaracterizando o projeto da escola em que P3 atua. Isso se constitui em algo tão intrigante para este profissional que a fala é reiterada “[...] um projeto pedagógico de qualidade aqui. E que possamos contar com essa qualidade nesse projeto”, aludindo, com certeza, a questões que se constituem entraves para o desenvolvimento da prática na ETI, mas que não são esclarecidas em sua fala. Essa conjuntura abarca uma concepção político-pedagógica mais ampla que interfere na constituição da identidade profissional da docência. Com relação a essas demandas, Libâneo (2013, p. 70) destaca:

O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a resignificação de sua identidade - **que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação** – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão. Apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados é inseparável da sua qualificação e competências profissionais.

É possível dizer, corroborando a fala de P3, a partir das contribuições de Libâneo (2013) e Giolo (2012), que a valorização profissional, incluindo condições de trabalho, remuneração, plano de carreira e formação, preferencialmente em contexto real de atuação, constitui pauta imperativa para as ações políticas do município como condição de assegurar uma educação de qualidade na escola de tempo integral.

No caso de P3, fica claro que a estrutura inadequada da escola prejudica o desenvolvimento de seu trabalho, configurando também a dimensão de condições de trabalho como fator para realização bem-sucedida do trabalho docente na ETI. Em consonância com esse entendimento, Cavaliere (2007) levanta a hipótese de que o tempo integral pode tornar-se um aliado da escola para preparar indivíduos para a vida democrática, desde que haja nos espaços escolares estrutura física que possibilite experiências de compartilhamento e reflexão e continua:

Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

A compreensão dos nexos entre os saberes e práticas, por meio das análises da categoria em tela, sinalizou o quanto a mobilização dos saberes docentes está aquém do esperado para converter numa formação integral do aluno de ETI. Como Tardif (2012) salienta, há uma pluralidade na constituição do saber docente (saberes de formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais), provenientes de várias fontes, entretanto, o quadro de análise dos dados empíricos desta categoria demonstrou a ausência de mobilização autônoma dos saberes dos professores para planejar e executar o trabalho docente neste modelo de escola, embora os atores envolvidos tenham sido considerados experientes. Ainda não conseguiram a ruptura com o modelo tradicional, pautado pela racionalidade técnica. Há um movimento de busca da superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência, todavia os profissionais se deparam com dificuldades que fragilizam este movimento. Tal situação está intimamente ligada ao que está disposto na síntese final da categoria anterior, ou seja, a ausência do PPP como norte da implementação da propostada ETI no município apontando a orientação

pedagógica a ser assumida por toda equipe, tendo em vista que tal definição se dá por meio de uma construção coletiva levando todos os envolvidos à co-responsabilização pela implementação, desfavorece a realização de práticas inovadoras e a construção de uma nova identidade docente condizente com a realidade de escola de tempo integral em tempo integral.

Desta forma, pelas análises das falas dos atores da escola, torna-se aparente a necessidade de avançar na organização do projeto, na qual a ampliação de jornada seja destinada também ao professor da ETI, bem como a permanência do mesmo na escola para que haja evolução no entendimento dos saberes que orientam a prática docente, a organização do currículo e a implementação de práticas nesse modelo preconizado, dando mais valor aos saberes experienciais, à reinvenção dos saberes pedagógicos a partir desta nova realidade que se apresenta, fortalecendo a interação entre os pares para troca de experiências e articulação de projetos em comum atendendo à realidade específica da ETI. E, oportunamente, inserindo neste processo o engajamento dos professores de áreas específicas como Educação Física e Arte para que planejem conforme a especificidade das ETIs e não se pautem por um planejamento engessado nos parâmetros das outras escolas do sistema como pode ser notado nos dados apresentados.

Nesse sentido, é preciso buscar o equacionamento das demandas apresentadas pela literatura e pelos atores da escola para transformar a realidade da ETI no município em espaços de aprendizagem significativa tanto para os professores quanto para os estudantes, defendendo uma ruptura com o entendimento dos saberes pedagógicos como esquemas apriorísticos como disse Pimenta (2012), tendo como referência as necessidades dos estudantes e da sociedade atual.

É possível dizer, corroborando a fala de P3, a partir das contribuições de Libâneo (2013) e Giolo (2012) cuja valorização profissional, incluindo condições de trabalho, remuneração, plano de carreira e formação, preferencialmente em contexto real de atuação, constitui pauta imperativa para as ações políticas do município como condição de assegurar uma educação de qualidade na escola de tempo integral em tempo integral.

4.4 Dificuldades e possibilidades no exercício da docência na ETI

Inicialmente ao buscar apreender, a partir da ótica dos participantes, os desafios, as dificuldades e os limites enfrentados na implantação e implementação da proposta da escola de tempo integral no município de Araçatuba, sentimos a necessidade de compreender o significado etimológico de cada um desses termos, para não correremos o risco de construir análises equivocadas ou cujo significado pode ser o mesmo para todos eles.

Verificamos que o termo *desafio*, no dicionário da língua portuguesa comentado pelo professor Pasquale (2009, p. 194), significa, entre outros, “Ação de desafiar. Competição. Provocação.” Sem muitas pistas, buscamos identificar o significado de *desafiar* para analisarmos se realmente esta terminologia estava adequada ao que pretendíamos no estudo. Verificamos que desafiar é um verbo transitivo direto, com origem italiana (*disfidare*) e significa “Chamar para o desafio; provocar. Propor duelo ou combate a. Incitar, instigar”.

Para compreender o significado etimológico da palavra *dificuldade*, realizamos o mesmo procedimento e verificamos que o termo tem sua origem no latim (*difficultate*) e significa “Qualidade do que é difícil. Aquilo que é difícil ou torna difícil uma coisa. Embaraço, estorvo, impedimento. Obstáculo. Objeção, dúvida. Relutância. Situação crítica” (DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMENTADO PELO PROFESSOR PASQUALE, 2009, p. 214). Para clarificar tal acepção analisamos, ainda, o significado da palavra *difícil* (na mesma produção) e verificamos que *difícil* é aquilo “que não é fácil, que custa a fazer, que dá trabalho. Penoso. Árduo, laborioso. Complicado. Imbricado. Custoso de contentar; exigente. Pouco possível; improvável.”

Na análise etimológica da palavra *limite* verificamos que é também uma palavra com origem no latim e significa “linha ou ponto divisório, linha de demarcação. Fronteira natural que separa um país de outro. Marco. Extremo, fim. Alcance máximo ou mais distante de um esforço. Ponto máximo que qualquer coisa não pode ou não deve ultrapassar” ((DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMENTADO PELO PROFESSOR PASQUALE, 2009, p. 361).

Quando procuramos compreender o significado etimológico das palavras, vislumbrando a análise de nosso objeto de estudo, acreditamos que o nosso intuito se pauta na compreensão das dificuldades enfrentadas pelas professoras e gestoras para implementação ETI no município em tela. Da mesma forma, compreender como

identificam e lidam com essas dificuldades para criar possibilidades, meios ou caminhos possíveis para esse modelo de escola que foi implantado de forma verticalizada.

A garantia do direito social à educação de qualidade mais que um princípio para gestão da educação básica e superior configura hoje o grande desafio para a escola pública brasileira. Para efetivar a garantia desse direito o país passa por um processo de coordenação de políticas públicas e democratização da gestão que busca se afirmar por meio das diretrizes, medidas legislativas e ações político-administrativas. Nesse sentido, a educação em tempo integral tem ocupado importante espaço na realidade educacional do Brasil. A integralidade, além de alternativa para solucionar o ponto crítico da educação nacional que é a qualidade e permanência dos estudantes, se configura numa necessidade social, com vistas a abrir caminhos para minimizar o envolvimento pleno das crianças em situações de vulnerabilidade, violência, abandono, exploração e negligência nas ruas. Desta forma, a Escola de Tempo Integral é vista como uma alternativa que pode contribuir para a efetiva construção da cidadania na qual as crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos (BRASIL, 2010).

No âmbito da escola de tempo integral, como vimos nas seções anteriores se diferencia da educação integral na concepção contemporânea do Programa Mais Educação (PME), o foco das discussões tem girado em torno da correspondência entre a ampliação do tempo para a educação integral dos estudantes ou ampliação do tempo para preenchimento do tempo com mais atividades, de cunho escolar ou não. Tal crítica já tinha sido observada por Paro (1988, p. 12) na década de 1980:

Os que argumentam contra a instalação do período integral se voltam quer para a crítica do **caráter excessivamente assistencial** que os projetos poderiam assumir, quer para a consideração das condições concretas em que se dá o ensino em nossa sociedade.

Demo (2008) faz referência à crítica apontada por Paro (1988) e complementa a ideia quando aponta:

À época não se dava importância maior à qualidade do professor, sem perceber que aí residia um dos desafios maiores da escola integral: professores presos a didáticas instrucionistas, aumentando seu tempo na escola, usam-no para o instrucionismo. É urgente mudar esta tendência: há que aumentar o tempo de aprendizagem efetiva (DEMO, 2008, p. 1).

A despeito de ter passado quase três décadas do apontamento de Paro (1988), reiterado em produção do autor vinte anos depois (PARO, 2009) a problemática do tempo integral continua a ser atual (ou mal resolvida) na implantação e implementação dos projetos de escola de tempo integral no país. Tal desafio está intrinsecamente ligado à qualidade do professor como afirma Demo (2008). Seguindo a lógica deste autor, ampliamos esta ideia para a formação do professor para atuação na perspectiva da educação integral. Em consonância com o imperativo do autor no que se refere à urgência de mudança aumentando o tempo de aprendizagem efetiva, complementamos que o tempo de aprendizagem efetiva se direcione também aos professores.

Por um lado, se impõe desafios à escola de tempo integral, mas por outro ela se configura na trilha das possibilidades, Sacristán (2000, p. 58), no início dos anos dois mil, já salientava isso:

Ninguém duvida de que a educação básica de um cidadão deve incluir componentes culturais cada vez mais amplos, como facetas de uma educação integral. Um leque de objetivos cada vez mais desenvolvido para as instituições educativas básicas que afeta todos os cidadãos implica um currículo que **compreenda um projeto socializador e cultural também amplo**. [...] Exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do meio ambiente, etc.

Assim como salienta Sacristán (2000), acreditamos que para a escola de turno parcial torna-se impossível abarcar e efetivar toda essa gama de pretensões para a escolaridade, tornando-se imprescindível um projeto socializador e cultural também amplo que, no caso, entendemos ser o projeto de escola de tempo integral. Todavia, a imputação de qualidade ao período integral possibilita introduzir novos saberes correspondentes à cultura na qual os estudantes estão inseridos e suas demandas, servindo como âmbito de socialização e introdução na vida exterior à escola.

Nesta subseção tentaremos apreender, a partir do pensamento das professoras e gestoras, expresso em suas falas, acerca das dificuldades e das possibilidades com as quais se deparam no exercício da profissão nas ETIs investigadas. Acreditamos ter esclarecido, na introdução da presente seção, a opção pela análise das dificuldades e possibilidades apresentadas pelas participantes. Esse processo, também, é fruto do amadurecimento que

o pesquisador vai adquirindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa, quando percebe a necessidade de reencaminhamentos ou novas compreensões que derivam da ampliação do seu repertório teórico e epistemológico.

Ao questionar as professoras sobre a forma como se deu a implantação da ETI em suas escolas, as mesmas apontaram situações dilemáticas desse processo, por exemplo:

A implantação **aconteceu de maneira desorganizada (sem planejamento)**, com falta de professores nas oficinas (Q, P2, E1 11/03/15).

De maneira improvisada, **sem qualquer planejamento efetivo** (Q, P4, E1 11/03/15).

Ela aconteceu após ser diagnosticado que a maioria dos nossos alunos saíam da escola e ficavam nas ruas, pois seus pais trabalhavam o dia todo. Ela **aconteceu às pressas e infelizmente sem espaço físico adequado** (Q, P5, E1 11/03/15).

Ocorreu por **interesse político da Secretaria de Educação**, para atender a necessidade de escolas dos novos bairros (Q, P19, E3 02/03/15).

Nas falas de P2, P4 e P5 a desorganização, a falta de planejamento e na fala de P19 comparece a verticalização na implantação da proposta, como situações de grande desafio e que se traduzem numa atuação profissional limitada. No caso da E2, embora nenhuma das professoras que responderam ao questionamento tenha participado do processo de implantação da ETI naquele contexto, o relato de P10 evidencia a forma hierárquica e verticalizada com que propostas na área da Educação no país chegam às escolas:

Como estou iniciando nesta fase, creio que a implantação ocorreu como nas demais [escolas]: uma iniciativa dos gestores da educação nacional, de oferecerem aos pais e alunos que nela estão, uma continuação de aprendizados após o tempo regular. (Q, P10, E2 03/03/15).

Como vimos anteriormente, Gadotti (2009), Paro (2009) e outros condenam esse tipo de ação política que desconsidera os atores que atuarão na proposta ao implantá-la. Leclerc e Moll (2012) corroboram o pensamento dos autores afirmando que, ao tratarem sobre desafios em contextos de implementação de programas, têm refletido sobre a aproximação entre os sistemas de ensino e o chão da escola, como podemos observar:

O aspecto central sobre o desafio aqui retomado é a compreensão do chão da escola como espaço de tensão, (re) construção, saberes e vivências, em oposição ao aspecto reducionista de certa visão que a persegue como lócus para implementação de projetos e programas alienígenas em relação ao projeto político pedagógico das redes de ensino e das escolas (LECLERC; MOLL, 2012 p. 100).

Leclerc e Moll (2012) descrevem o que podemos perceber que ocorreu no município em tela e, provavelmente, em muitos outros municípios brasileiros. O projeto de ETI na referida localidade, implantado de modo gradativo há alguns anos, ainda se mantém na condição de alienígena em relação ao projeto político institucional da SME, fato observado ao realizar pesquisa documental, bem como nos projetos político-pedagógicos das escolas de tempo integral que participaram do presente estudo. É notório que a implantação de um projeto sem planejamento, sem motivação e interesse, visto na fala de P19, dos atores de base, do “chão da escola”, desencadeia outros tantos desafios e fracassos cuja responsabilização recai sobre aqueles que não tinham nem conhecimento a respeito de como se daria a execução da proposta. O processo de reestruturação do que se implantou de maneira inadequada torna-se muito mais penoso do que se tivesse ocorrido de forma cuidadosa, com a aproximação enunciada por Leclerc e Moll (2012).

Como propõe a LDBEN 9.394/96, em seus artigos 12 e 13, o projeto político-pedagógico (PPP) deve ser entendido como “proposta pedagógica” ou como “projeto pedagógico” (Art. 14, § I). Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2009, p. 178):

O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. (...) o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica.

Retomamos o exposto na subseção 3.2, acerca da forma de organização do PPP, dentre os professores, cinco deixaram em branco o espaço de resposta, três responderam não terem participado e os três que atuam no CEMFICA (incluídos na parceria de E3) disseram que não se aplica à instituição em que eles atuam. Quanto aos gestores, dentre sete, dois deixaram em branco o espaço de resposta, G7 informou que não se aplica à sua realidade (CEMFICA). Com isso, dois gestores responderam que está em fase de elaboração e os demais gestores, que são de E3, afirmaram que o PPP da escola não previu

parceria com CEMFICA na perspectiva da educação em tempo integral para atendimento de parte de seus alunos.

Não é o propósito repetir as análises da subseção 3.2, todavia tal situação ratifica o que foi colocado outrora. A falta de planejamento ao implantar o projeto gerou outros problemas que geraram outros de forma sucessiva. Como foi colocado por Leclerc e Moll (2012) é preciso haver articulação entre o projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME), da escola e a implantação. Situação essa que continua na pendência, embora já tenha passado anos desde a implantação. Percebemos isso nas falas abaixo de P2, P6, G2 de E1 e G4 de E2. Já as falas de P4 e P5, que são professoras de E1, nas quais foi afirmada a existência de um PPP de acordo com a proposta de ETI, entraram em contradição com a fala da gestora desta escola. O mesmo fato ocorreu com as falas de P13 e P14, que são professoras de E2, contradisseram a fala de G4 também de E2. Confirmemos essa problemática nas falas abaixo:

Nossa escola passou a ser de tempo integral de uma hora pra outra. Foi uma coisa que aconteceu de repente e o PPP continuou o mesmo. Está sendo adequado à nossa realidade (Q, P2, E1 11/03/15).

Promovendo encontro entre os professores efetivos e os da oficina (Q, P4, E1 11/03/15).

Foi organizado de forma a contemplar da melhor forma possível o rendimento e aprimoramento deste educando, porém mediante os recursos que temos no cotidiano (Q, P5, E1 11/03/15).

Quando da implantação da ETI, o PPP vigente era o do Ensino Regular, agora será construído um que contemple tal modalidade (Q, P6, E1 11/03/15).

O PPP está em construção, buscando atender as novas especificidades (Q, G2, E1 11/03/15).

O Projeto Político Pedagógico e o currículo foram organizados de acordo com as orientações da secretaria municipal de educação. Realizamos pesquisas com as famílias e, na medida do possível, reuniões de HTPC para efetuarmos os documentos mencionados (Q, P13, E2 03/03/15).

Com discussões, posicionamentos, no coletivo (Q, P14, E2 03/03/15).

Está sendo organizado de acordo com a Resolução SME e as diretrizes curriculares (Q, G4, E2 03/03/15).

Foi possível analisar em duplo sentido o fato descrito acima. Primeiro como limite para efetivação da proposta, pois o PPP é, ou deveria ser, o documento de construção coletiva, norteador do trabalho da docência e da gestão da ETI, ou seja, uma oportunidade

para o crescimento mútuo dos membros da escola. Entretanto, ao não contar com um documento norteador do que a escola deseja tanto no aspecto organizacional, pedagógico, administrativo e cultural, torna-se difícil a análise sobre a identidade do professor para a ETI. Podemos supor que o trabalho, muitas vezes, se dê de forma fragmentada e até intuitiva mesmo recheado das melhores intenções dos atores envolvidos. O segundo sentido nos remete à dificuldade enfrentada pelos participantes para a implementação da proposta, porque se configura numa situação difícil e complexa que necessita ser equacionada para transformar o quadro que se apresenta. E sabemos que as condições para superação dos obstáculos que hoje se colocam ultrapassam os muros da escola e a “boa vontade” de gestores e professores.

Nesse caso, o sistema municipal de ensino deveria dar apoio técnico, haja vista que essas escolas estão demonstrando morosidade na (re)elaboração do PPP, certamente advinda do aumento da complexidade das ações educativas, pedagógicas e dos papéis dos múltiplos atores a partir do funcionamento das escolas em tempo integral. E, somando-se a isso, a falta de formação, contextualizada na realidade escolar, destes atores que assumiram a execução da proposta, reconhecendo que necessitavam de formação específica para atuação na ETI. Situação ratificada pelas respostas dos gestores ao serem questionados se o município oferece algum programa ou proposta formativa para eles e, no caso de respostas negativas, foi solicitada a opinião deles a respeito desse tipo de proposta e o que ela deveria contemplar. Observemos as respostas abaixo:

Não [não há programa de formação]. Sim, troca de experiência pedagógica, administrativa e estrutural (Q, G1, E1 11/03/15).

Não há. Julgo ser importante, pois é uma modalidade de ensino que demanda atenção especial para que a jornada em tempo integral propicie uma educação integral. Seria necessário que o enfoque fosse a formação dos profissionais que atuam na ETI, promovendo uma integração entre os professores do ensino regular e oficinas (Q, G2, E1 11/03/15).

Não [não há programa de formação]. Sim, os conteúdos e eixos trabalhados (Q, G4, E2 03/03/15).

Não [não há programa de formação]. Sim, deveria contemplar ações que contemplem o pleno desenvolvimento da criança (Q, G5, E3).

Não tenho conhecimento dessa proposta de formação, porém, acredito que seria necessário e que deveria contemplar a reflexão do contexto social e cultural dos alunos e quais aprendizagens seriam necessárias para que nossas crianças soubessem cuidar de si mesmas com responsabilidade, com seus

direitos e deveres, com autonomia para construírem por si só seu projeto de vida (Q, G6, E3 02/03/15).

Por meio das respostas obtidas, constatamos que não há formação direcionada aos gestores, porém todos apontaram isso como necessário para seu desenvolvimento profissional. Desta forma, a formação dos gestores e professores, respeitando-se as peculiaridades de cada cargo ou função, constitui-se num grande desafio e, ao mesmo tempo, como promissora possibilidade, pois permitirá o acesso ou ampliação aos conhecimentos (teórico, pedagógico etc.) relevantes para a realização do trabalho nas ETIs, apresentados de modo diversificado nas falas acima, e também nos grupos dialogais como seguem abaixo:

[...] primeiro o professor precisa saber aquilo que ele vai ensinar né?...é o mínimo ele precisa dominar aquilo que ele precisa dominar aquilo que ele vai tá passando de conhecimento... de conteúdos... e sobre o alu::no eu penso que também a gente precisa ter os conhecimentos mínimos sobre o desenvolvimento da criança sobre o desenvolvimento saudável da criança para gente reconhecer quando é que uma criança não está aprende::ndo e o porque que ela não está aprendendo se é um problema da criança se é um problema da didá::tica da aula se é um problema pedagógico se é um problema neuroló::gico que esses tipos de conhecimentos assim de psicológi::a desenvolvimento infantil... até mesmo de saú::de... são conhecimentos básicos que todo professor preci::a... precisa conhecer (GD3, G6, E3 13/04/15).

[...] parcerias né? Com a famí::lia a esco::la...acredito que a criança precisaria sentir que :: a esc::ola é (GD3, P15, E3 13/04/15).

[...] troca de experiências entre os profissionais também (GD3, G6, E3 13/04/15).

[...] primeiro saber como guiar uma escola ETI né? [...] conhecer né? a escola ETI... como ampliar?... procurando cursos... frequentando cursos né?... eh:: um curso que eu gostei muito foi o do PNAIC né?... eu achei que ele me trouxe bastante conhecimentos adormecidos né?... porque a gente tem uma bagagem... mas adormece né? pelos anos na educação a gente fica meio adormecida... eh:: pesquisa... tentar se aperfeiçoar com a ferramenta tecnológica porque senão a gente fica pra trás e a gente não consegue ((risos)) dominar porque eles percebem que a gente não sabe e daí a gente perde o respeito... então o professor precisa se adequar aos recursos tecnológicos... (GD3, P14, E2 14/04/15).

[...] a parte de informática nossa que hoje a gente leva bastante pra informática... nas pesquisas... saberes e conhecimentos...(GD3, P3, E1 22/04/15).

[...]a questão que:: que não vem... que antigamente vinha né?... da família... algumas questões que são de higiene... questões de valores que a família era muito... hoje não... hoje a gente vê que...(GD3, G2, E1 22/04/15).

Estas indicações não incorporam todos os elementos necessários para o bom funcionamento de uma escola de tempo integral, todavia configuram-se no ponto de partida para uma formação mais contextualizada para os profissionais das ETI, já que eles o colocaram na premência do exercício da profissão nesta perspectiva de educação. Essas considerações implicam conceber para as ETIs a aprendizagem organizacional, a qual, para Mizukami et al. (2002), refere-se à aquisição de conhecimento com um componente compartilhado de construção social para o coletivo da comunidade escolar. A autora ainda esclarece que esta aprendizagem está inter-relacionada à aprendizagem individual e à afirmação coletiva de objetivos de aprendizagem, mas não deve se restringir a ela, como indicam Libâneo, Oliveira e Toshi (2009), Coelho (2009) e outros.

A despeito de valorizarmos a escola como lugar primordial de aprendizagem mútua entre seus atores, também merece destaque a aprendizagem organizacional em uma escola em conjunto com o sistema de ensino no qual está inserida. Nesse sentido, Leithwood et al. (1988) citado por Mizukami (2002) destaca:

A contribuição da instância administrativa superior à escola em relação à aprendizagem organizacional, geralmente, é subestimada, uma vez que a influência das políticas de desenvolvimento profissional, bem como a distribuição de recursos, são geralmente pouco consideradas. Quando essas instâncias promovem políticas que garantem o processamento social de novas ideias, estas repercutem diretamente na aprendizagem organizacional (MIZUKAMI, 2002, p. 87).

Percebemos que seria muito oportuno o auxílio de especialistas externos à escola para composição do quadro de processos formativos, tendo em vista a conjuntura de situações desfavoráveis à eficácia da implementação do projeto.

Outros elementos despontam nas falas das professoras e dos gestores ao serem solicitados a avaliar o funcionamento da ETI no contexto em que atuam, assim:

Infelizmente a falta de estrutura **não oportuniza um rendimento satisfatório**. Vivenciamos também a falta de professores (Q, P5, E1 11/03/15).

Precário, faltam profissionais, espaços e políticas voltadas à melhoria desta modalidade (Q, P6, E1 11/03/15).

De 0 a 10, 3 porque falta estrutura física e humana, parcerias como: atendimentos médicos, dentistas, psicólogos, músicas, dança e outros (Q, P3, E1 11/03/15).

A escola está se aperfeiçoando aos poucos (Q, P8, E2 03/03/15).

Em minha sala do 4º ano A, substituo no 1º tempo e preparo oficinas que reforcem o ensino, mesmo que seja com materiais que possuo (Q, P10, E2 03/03/15).

Não vejo extensão do ensino na escola e nem no CEMFICA (Q, P18, E3 02/03/15).

Dentro do contexto educacional de Araçatuba, considero **aquém dos objetivos específicos da modalidade**, porém observo grande evolução no sentido de buscar a melhoria da qualidade de ensino, proporcionando a cada ano um olhar especial às ETIs, através de formações específicas aos estagiários e professores e contratação de professores efetivos para os cargos (Q, G2, E1 11/03/15).

Boa, pois tentamos dar suporte para que a educação aconteça, embora tenhamos muito a crescer (Q, G4, E2 03/03/15).

Não atende as reais necessidades das crianças (Q, G5, E3 02/03/15).

Que **há muito a ser feito, a ser pensado para alcançarmos um resultado desejável** (Q, G6, E3 02/03/15).

Em linhas gerais, o funcionamento das ETIs foi avaliado como insatisfatório, como se observa nas falas de P3, P5, P6, P18, G2, G5 e G6, marcadas principalmente pelas expressões *precário*, *aquém*, *não atende às necessidades*. Todavia, identificamos nas falas de G2 e G4, respectivamente, uma perspectiva de melhoria que perpassa pela formação docente e condições de trabalho: “[...] observo grande evolução no sentido de buscar a melhoria da qualidade de ensino, proporcionando a cada ano um olhar especial às ETIs, por meio de formações específicas aos estagiários e professores e contratação de professores efetivos para os cargos” e “Boa, pois tentamos dar suporte para que a educação aconteça embora tenhamos muito a crescer”.

Vale a pena lembrar que a formação específica para ETI a que se refere G2 é direcionada aos estagiários e professores (somente) que atuam nas oficinas curriculares. Quanto à fala de G4, é preciso estabelecer um contraponto com a fala de P10, visto que ambas estão lotadas na mesma escola. Para G4, ser avaliada como boa escola está atrelada ao fato de que lá há tentativas de dar suporte para que a educação aconteça. Cabe-nos refletir se esta é uma justificativa plausível para tal avaliação. E, para melhor refletirmos sobre isso, faz-se necessário um olhar cuidadoso para a fala de P10:

[...] Em minha sala do 4º ano A, substituo no 1º tempo e preparo oficinas que reforcem o ensino, mesmo que seja com materiais que possuo (Q, P10, E2 03/03/15).

Percebemos que a fala de P10 apresenta três pontos que se contrapõem à ideia de boa escola de tempo integral: primeiro, quando se fala em 1º tempo, refere-se ao período da manhã destinado ao ensino regular; a professora trabalha os dois períodos na mesma escola, ministrando aulas no ensino regular e à tarde nas oficinas curriculares. É desejável que o professor permaneça em período também integral na escola, mas não o tempo todo com os estudantes como indica Saviani (2014). A ampliação de tempo deveria ser para estudos e planejamento em momentos formativos individuais ou coletivos.

No documento da Secad (BRASIL, 2009 p. 39), acerca da educação integral, há referência ao horário de dedicação exclusiva à escola, mas em outros moldes:

Uma política de Educação integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. [...] A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar (BRASIL, 2009, p. 39).

Desta forma, a permanência de P10 em período integral na escola, não agrega benefícios para a escola, pelo contrário, a sobrecarga de tempo com os alunos prejudica o planejamento de atividades das oficinas que demandam mais tempo e preparo por conta do caráter lúdico e criativo que deveriam ter. Nesta direção, percebemos em sua fala que, para ela, as oficinas se limitam ao reforço do ensino. Este é o segundo ponto dessa análise. Tal situação é muito discutida e colocada como negativo pela literatura. Referindo-se a esta situação, o documento supracitado também ressalta:

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

Reconhecemos, assim, outra postura equivocada, eis que o “mais do mesmo” nas oficinas preparados por P10 não é o que se objetiva com a ampliação do tempo na escola, e, também, não significa que tal atitude pedagógica culmine em melhoria de resultados nas avaliações externas. O terceiro ponto refere-se aos indícios de materiais insuficientes

e/ou inadequados ao desenvolvimento das oficinas ao dizer “mesmo que seja com materiais que possuo”. Seguindo na abordagem do mesmo documento da Secad/MEC (BRASIL, 2009, p. 39), referindo-se a este terceiro ponto, está descrito o seguinte pressuposto “Também pressupõe adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade”. Então, é possível afirmar que faltam ajustes, no âmbito de recursos humanos e materiais, para que se alcance o grau de boa escola.

A questão da falta de materiais adequados às oficinas comparece repetidas vezes em outras respostas oriundas de interrogações sobre dificuldades e desafios enfrentados nas ETIs, dirigidas a professores e gestores, como se pode observar:

Um quadro de professores efetivos completo. Um período para troca de informações e preparação das atividades a serem trabalhadas. **A falta de materiais diferenciados para a execução de algumas atividades** (Q, P5, E1 11/03/15).

Disciplina, espaço, tempo para planejar uma aula de perfeita qualidade e **material pedagógico disponibilizado** (Q, P6, E1 11/03/15).

Falta de materiais lúdicos, jogos matemáticos, etc. (Q, P8, E2 03/03/15).

A falta de motivação dos alunos, pois creio que a família não cobra os resultados. A maioria acha que não precisa estudar. Também **a falta de materiais mais diversificados como jogos, tangram, dourado, quebra-cabeça para aulas diferenciadas e que possam lhes motivar** (Q, P10, E2 03/03/15).

Propiciar a extensão do período de maneira confortável: comida nutritiva, salas refrigeradas, atividades lúdicas, **verba para compra de materiais**. Trabalhamos em condições abaixo do esperado (Q, P13, E2 11/03/15).

Falta de interesse da família na vida escolar dos estudante, **falta de material escolar para execução das atividades** e o descaso da Secretaria de Educação para com o CEMFICA (Q, P19, E3 02/03/15).

Além dos recursos materiais, o espaço físico e estrutura adequada também se tornam elementos que constituem como dificultadores no processo de implementação da ETI, por exemplo como descrito anteriormente na fala de P6 e de P4, P5, P13 e G2, logo abaixo:

Como **a escola é muito quente**, o período regular (manhã) já é difícil. À tarde, o aproveitamento diante do calor torna-se pouco produtivo (Q, P4, E1 11/03/15).

Espaço físico, principalmente **com o calor**, a falta de ar condicionado, pois chega um período da tarde que se torna insuportável ficar dentro das salas, e com isso o rendimento deixa a desejar (Q, P5, E1 11/03/15).

Cansaço deles, falta de interesse, comportamentos distintos nos diferentes períodos, **ausência de ar condicionado** (Q, P13, E2 03/03/15).

(...) Dificuldades: **falta de espaço físico; falta de estrutura adequada à aprendizagem** (salas climatizadas, salas e pátio amplos e arejados); quadra poliesportiva inadequada (pombas em excesso), dificultando o uso contínuo; inexistência de profissional de apoio (inspetor, ASG [auxiliar de serviços gerais] ou outros); projeto institucional (SME) e embasamento legal norteadores (Q, G2, E1 11/03/15).

É evidente que a falta de estrutura adequada da escola, como bem descreveu G2, ratificada pelas falas de P4, P5 e P13, interfere diretamente na falta de interesse e cansaço dos estudantes, por exemplo, como declarado por P13. Estes aspectos não são os únicos determinantes para a mudança de comportamento dos alunos de um período para outro, apontado na fala de P6, mais acima, ao responder sobre dificuldades encontradas no exercício da profissão, e de P13 “[...] comportamentos distintos nos diferentes períodos”, mas com certeza ficar em salas abafadas e muito quentes é motivo de incômodo para qualquer pessoa, tendo em vista que Araçatuba é uma cidade de clima extremamente quente. Com isso, os estudantes extravasam sua irritação com comportamentos fora dos padrões de convivência saudável.

A fala de G2, ao referir-se à falta de funcionários como outro elemento limitador para o bom funcionamento das ETIs, é reiterada por outros gestores como pode ser verificado abaixo:

As faltas de última hora dos professores (Q, G1, E1 11/03/15).

O principal desafio é a falta de professores e funcionários para apoio (Q, G3, E2 03/03/15).

A falta de professores e estagiários (Q, G4, E2 03/03/15).

Há falta de monitores que aposentaram e a prefeitura não repõe. Faltam estagiários no horário de pico (intervalo do almoço) (Q, G7, E3 02/03/15).

Incluímos a fala de G1 na mesma dimensão das falas de G3, G4 e G7 porque entendemos que, se houvesse funcionários de apoio na escola, as faltas imprevistas, fatos que ocorrem em qualquer situação de trabalho, não acarretariam transtornos à escola. Mais importante do que contar com profissionais de apoio é a escola possuir um quadro

efetivo completo que possibilite estabilidade tanto para a escola quanto para o professor que nela atua, como está disposto anteriormente na fala de P5 “[...] Um quadro completo de professores efetivos”. Como vimos no documento da Secad/MEC (BRASIL, 2009), há o reconhecimento de que é preciso maior investimento neste aspecto de valorização de professores e condições de trabalho, todavia esse reconhecimento não foi traduzido em política pública específica para as ETIs em âmbito municipal. Assim, as ETIs se encontram em pé de igualdade com as demais escolas do município que também enfrentam este mesmo problema.

Diante de tantos percalços torna-se cada vez mais complexo ver o professor realizando um trabalho de excelência na ETI, na qual ele estaria em constante formação e desenvolvimento que assegurasse uma educação com qualidade social. Sob o ponto de vista de Brandão (2009, p.106), a precarização do trabalho docente se constitui em um dos maiores obstáculos para a boa formação desses profissionais:

[...] o segundo obstáculo está nas condições de trabalho precárias oferecidas pelo nosso sistema de ensino, desde as duplas e triplas jornadas dos professores como estratégias para melhorar os salários, até concessões compensatórias do Poder Público (tolerância para com as faltas, forte corporativismo impedindo políticas de controle do trabalho docente, entre outras); além disso, escolas mal conservadas e insuficientemente aparelhadas em termos de biblioteca, laboratórios, material didático e recursos tecnológicos acessíveis ao cotidiano do trabalho, em número e qualidade suficientes para o uso de todos os agentes escolares (alunos, professores e funcionários) (BRANDÃO, 2009, p. 106).

Consoante o pensamento de Brandão (2009), enxergamos a precarização do trabalho docente como uma das principais dificuldades a ser vencida para termos bons professores na escola de tempo integral. Situação como a identificada na fala de P10 e discutida em Brandão (2009) com relação à dupla jornada para aumentar o salário deve ser abolida, sob o risco de piorar a qualidade do ensino nas ETIs, considerando que a ampliação do tempo não acrescentaria nada a mais do que cansaço físico e mental aos alunos e aos professores.

De modo geral, outras dificuldades foram observadas a partir da fala dos professores no questionário, entre os quais: tornar as aulas mais atrativas, oferecer alimentação nutritiva, trabalhar projetos em comum, avaliar o processo, boa vontade política, trabalhar em consonância com o ensino regular e oficinas, proporcionar atividades diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos. No caso do CEMFICA

e E3, trabalhar com todas as etapas e elaborar e executar, em parceria, um plano de ensino que atenda aos objetivos de ambas instituições.

Observamos que uma falha leva a outra, no caso do que foi colocado por G1, em relação às faltas de última hora dos professores, podemos inferir alguns fatores que levariam a isso. Primeiro quanto à questão de identidade profissional, explicitada por Tardif (2010), que contribui para que o professor efetivo assuma um compromisso durável com a profissão e aceite suas consequências. No caso das ETIs no município de Araçatuba, ainda em fase de experimentação, os professores contratados para as oficinas e os estagiários ainda não têm fortalecido o sentimento de pertença à comunidade escolar acarretando um diferenciamento quanto à responsabilidade da pontualidade e assiduidade. A respeito dessa dimensão identitária Tardif (2010, p. 100) salienta:

No caso do professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão decerto existe, mas as condições de frustração nas quais ele está continuamente mergulhado colocam-no numa situação mais difícil em relação a esse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente.

Faz parte da identidade profissional do professor assumir compromisso com o seu trabalho, inclusive, nas situações mais adversas como acolher estudantes a mais para sua aula devido às faltas de colegas, prejudicando o andamento normal da atividade que havia preparado, pois é sabido que essas situações geram certa desestabilidade. E na relação das desestabilidades, esta e outras decorrentes dos graves problemas que afetam o cotidiano escolar, os professores, mesmo os efetivos, acabam adoecendo, tamanho o estresse pelo qual passam, contribuindo, desta forma, para a perduração desse processo de precarização docente.

Ao analisarmos os discursos dos grupos dialogais verificamos que essas dificuldades são retomadas e, ainda, outras comparecem nas discussões, por exemplo:

[...] eu acho que a principal dificuldade que nós... que os professores têm **é esse cansaço... a criança já está irritada... ela já está esgotada porque têm crianças que chegam na escola seis e meia porque vêm de ônibus e que hora que essa criança acorda?... que hora que essa criança acorda?... nós tentamos dar o melhor do nosso... o possível pra suprir... mas infelizmente a cansaço... a parte... então eu acho que a principal dificuldade... eu não sei... na minha visão é o cansaço das crianças que se torna irritabilidade... que se torna... que gera indisciplina... que gera as brigas...**(GD3, G3, E2 14/04/15).

[...] **... eu sempre buscando providenciar os materiais pra essas oficinas...** dentro do possível... por exemplo... **o P12 me pediu um material... fez uma lista bem cara assim... ((risos))... bem difícil né?... até hoje eu não consegui providenciar né ...**(GD3, G4, E2 14/04/15).

[...] é que é caro né?...(GD3, P12, E2 14/04/15).

[...] ah eu acho que falta espaço físico:... local aberto... não sei... não sei como falar isso... ?...(GD3, P14, E2 14/04/15).

[...] falta um refeitório pra que as crianças possam sentar... ...(GD3, G3, E2 14/04/15).

[...] um laboratório... uma cozinha... [...] uma cozinha onde as crianças pudessem ir... né?... materiais... então o que as escolas comuns têm... nós temos... nada além... nossa escola é equipada igualzinho a escola comum né?... o equipamento que tem lá tem aqui... somos em tempo integral... então falta um incremento no espaço [...] por exemplo... o ser integral... era interessante que tivessem banheiros pra eles tomarem banho... que tivesse uma sala adequada pra eles dormir... mas não tem... a gente adaptou uma ali... mas a gente já tá usando pra outra coisa e hoje quando uma criança tá com muito sono eu pego um colchãozinho e ponho lá na secretaria ou na coordenação ou na minha sala pra criança dormir e nós não temos isso na escola de ensino integral... isso é bem importante né?... então a gente não conta com nada diferente... nada especial para a escola de ensino integral... (GD3, G4, E2 14/04/15).

[...] uma brinquedoteca... uma coisa assim... ...(GD3, P13, E2 14/04/15).

[...]e assim... agora vem a parte da reivindicação... ((risos))... porque elas fazem HTPP né?... lá na secretaria...[...]: eu não sei porque nós não temos assim... nós nem sabemos o que é discutido lá... tá vindo o papel... tá...[...] vem depois né?... então eu acho assim... eu acho que tá bem truncado isso... eu não sei se tá sendo válido esses encontros lá... no HTPP lá... se fosse aqui pra nós... entre nós aqui enquanto equipe... eu acho que nesse momento seria bem melhor... teríamos mais resultados...[...] porque fica assim... uma coisa... eu não sei exatamente o que vocês discutem lá... mas depois vem uma pauta só com:...[...] só com alguns itens que foram... mas o que foi falado exatamente a gente não sabe...(GD3, G1, E1 22/04/15).

[...]: eu acho que **essa é uma dificuldade das oficinas curriculares...**[...] esses momentos aí que poderiam ser aproveitados na escola... eles não estão sendo aproveitados... [...] que é a P s/n⁴⁶ e a P4 saiu né?... mas tudo bem... então vem... **vai lá na HTPP pra ah não tá errado... vem aqui... fala pra nós... mas não vem aqui e como que nós vamos melhorar?... não temos como melhorar... o quê que se espera?... cadê o documento que fala o quê que se espera da gente?... da oficina curricular... não existe... não existe... então tem que vim aqui nos orientar pessoalmente pra gente poder fazer a mudança... se não a gente faz do nosso jeito...**...(GD3, G2, E1 22/04/15).

[...] muitas vezes... é uma fala minha... muitas vezes eu percebo uma insegurança deles também... uma insegurança da fala... de tá fazendo um **estudo lá... que na verdade... vou dizer assim... vou ser sincera eh:: pra mim não tá me acrescentando...** tá me acrescentando mais o trabalho nas

⁴⁶ Foi utilizada a sigla P s/n que significa professora sem número por se tratar de professora que não participou da pesquisa e como meio de preservação do nome da pessoa mencionada.

oficinas com as professoras... com a coordenadora... com a troca interna... até o momento... que foram quatro encontros... ..(GD3, P6, E1 22/04/15).

[...] nós já nos sentimos excluídos por N motivos né?... mas é também a síndrome de perseguição ((risos))... a gente se sente perseguido... mas a gente é assim mesmo... pobre é uma tristeza ((risos))... mas tá bom... mas agora com esse de agora não porque agora não... agora nós estamos [...] agora nós estamos certos né?... e a gente::... **agora a dificuldade é encontrar um parâmetro assim que seja pra gente não copiar... pra gente se adequar né?** a ele porque quem estabeleceu tudo isso daí foi a gente... a gente que foi atrás de tá organizando tudo isso daí... com apoio... pede alguma coisa... mas assim... a gente acha que:: que:: preparar essas atividades de oficina é obrigação da escola... com base no projeto pedagógico... isso é obrigação... mas a nível de rede de ensino não... a gente não tá tendo respaldo e acho que a maior é essa questão da formação... é a questão da formação que eu acho que ela tá... ..(GD3, G2, E1 22/04/15).

Situação interessante foi observada na fala de G3 da E2, ao apontar o cansaço das crianças como justificativa para a indisciplina e surgimento de conflitos entre os estudantes. A gestora considera o cansaço das crianças como a principal dificuldade enfrentada na ETI. E a justificativa do cansaço está atrelada ao fato de se levantarem muito cedo para tomar o transporte escolar que chega às seis e meia na escola “[...] crianças que chegam na escola seis e meia porque vêm de ônibus e que hora que essa criança acorda?... que hora que essa criança acorda?... nós tentamos dar o melhor do nosso... o possível pra suprir... mas infelizmente a cansaça... a parte... então eu acho que a principal dificuldade... eu não sei... na minha visão é o cansaço das crianças que se torna irritabilidade... que se torna... que gera indisciplina... que gera as brigas”. Na sequência das falas da reunião do grupo dialogal dessa escola, nesse dia, não houve nenhuma fala dos colegas que direcionasse a outros fatores que pudessem gerar indisciplina e conflitos entre os estudantes.

Vale ressaltar que não foi apontada nenhuma dificuldade voltada para a ação docente, estratégias e recursos para ensinar. Como podemos notar nas falas de G4, P12, P14 e G3 novamente. As falas de G4 e P12 aludem à falta de recursos financeiros para efetivação de compra de material. As demais falas a respeito de dificuldades voltam-se para a estrutura física da escola, articulam a essa ideia a necessidade de: “[...] mais local aberto” (GD3, P14, E2), “[...] refeitório” (GD3, G3, E2), “[...] um laboratório... uma cozinha... [...] uma cozinha (GD3, G4, E2), “[...] uma brinquedoteca” (GD3, P13, E2).

Acreditamos, a partir das falas das participantes, que uma das grandes dificuldades da escola consiste no fato de não visualizar dificuldades relacionadas à adequação de currículo, ao ato de ensinar de modo a dinamizar as oficinas tornando-as interessantes para que os estudantes se envolvam plenamente no desenvolvimento das atividades e aprendam valores de cooperação, colaboração, solidariedade minimizando conflitos e indisciplina. Os apontamentos, via de regra, voltam-se para as condições de recursos (materiais) e de infraestrutura e não para os recursos humanos, por exemplo, sua própria formação. Tais aspectos coadunam com as prioridades identificadas nos documentos oficiais incluindo a secundarização da formação do professor em detrimento da infraestrutura para a implantação e implementação da ETI.

Situação bem diferente é encontrada na análise de E1 quanto às dificuldades que afligem seu contexto. As dificuldades tratadas nessa reunião do grupo dialogal giraram em torno do desenvolvimento das oficinas curriculares. A equipe escolar se mostra disposta a conjugar esforços para fazer um trabalho melhor, mas reclama da falta de assistência do órgão superior, da falta regulamentação “[...] vai lá na HTPP pra ah não tá errado... vem aqui... fala pra nós... mas não vem aqui e **como que nós vamos melhorar?... não temos como melhorar... o quê que se espera?... cadê o documento que fala o quê que se espera da gente?... da oficina curricular... não existe... não existe... então tem que vim aqui nos orientar pessoalmente pra gente poder fazer a mudança... se não a gente faz do nosso jeito**”(GD3, G2, E1). Nesta conjuntura, é feita uma crítica à utilização de duas horas de HTPP que são realizadas na SME para formação exclusiva aos professores das oficinas curriculares que, pela visão das gestoras e da professora (P6) que frequentam esse espaço formativo, não têm contribuído para melhoria da qualidade das oficinas como pode se observar na fala de P6 “[...] eu percebo uma insegurança deles também... uma insegurança da fala... de tá fazendo um **estudo lá... que na verdade... vou dizer assim... vou ser sincera eh:: pra mim não tá me acrescentando**”. As falas acima, principalmente de G1 e G2, demonstram grande descontentamento acerca de como é realizado o processo formativo na SME e como tem retornado à escola, o direcionamento sugerido nesse espaço formativo. É o que podemos notar nos excertos a seguir: “[...] **vai lá na HTPP pra ah não tá errado... vem aqui... fala pra nós... mas não vem aqui e como que nós vamos melhorar?... não temos como melhorar... o quê que se espera?... cadê o documento que fala o quê que se espera da gente?... da oficina curricular [...]**

nós já nos sentimos excluídos por N motivos né?... mas é também a síndrome de perseguição ((risos))... a gente se sente perseguido [...] **agora a dificuldade é encontrar um parâmetro assim que seja pra gente não copiar... pra gente se adequar né?** a el [...] mas a nível de rede de ensino não... a gente não tá tendo respaldo e acho que a maior é essa questão da formação... é a questão da formação que eu acho que ela tá...” (GD3, G2, E1). Podemos notar a dificuldade de relacionamento entre os membros formadores da SME e a equipe gestora quando ela fala que a equipe escolar se sente perseguida e excluída. A gestora finaliza com a dificuldade de encontrar um parâmetro para adequação das oficinas curriculares. Em linhas gerais, a discussão desta escola, dentro desta temática, corrobora a discussão mais ampla do nosso referencial teórico sobre formação docente e escola como lugar de aprendizagem docente.

Quando se fala em educação em tempo integral, que é o que se almeja na escola de tempo integral, não seria possível a dimensão familiar ficar fora da discussão. Apesar de não ter sido mencionada como desafio ou dificuldade para os gestores, comparece nas falas dos professores:

A falta de motivação dos alunos, **pois creio que a família não cobra os resultados. A maioria acha que não precisa estudar.** Também a falta de materiais mais diversificados como jogos, tangram, dourado, quebra-cabeça para aulas diferenciadas e que possam lhes motivar (Q, P10, E2 03/03/15).

Participação e comprometimento da família no processo educativo, salas lotadas, alunos em diferentes níveis de aprendizagem (Q, P15, E3 02/03/15).

Comprometimento familiar (Q, P16, E3 02/03/15).

Falta de interesse da família na vida escolar dos estudantes, falta de material escolar para execução das atividades e o descaso da Secretaria de Educação para com o CEMFICA (Q, P19, E3 02/03/15).

Embora a participação da família não tenha comparecido com grande destaque nas falas dos participantes da pesquisa investigados, incluindo-se, nesta análise, também os gestores, ao responderem ao questionário, pois apenas quatro dos vinte e seis sujeitos indicaram a falta de compromisso familiar como uma dificuldade para o desenvolvimento de um bom trabalho educacional, consideramos a inserção dela no processo educacional como extremamente relevante e necessária. A participação à qual nos referimos, neste momento, toma uma dimensão ativa traduzida na apresentação de propostas, na tomada de posicionamento sobre assuntos dilemáticos, bem como no envolvimento das questões

curriculares, podendo convergir ou divergir com as posturas da escola. Desta forma, apresenta-se como outro desafio a ser superado pela ETI. Conforme Gadotti (2009), esta aproximação entre escola e família deve estar prevista no projeto político-pedagógico da escola:

A escola de tempo integral depende muito da participação dos pais. A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno (GADOTTI, 2009, p. 34).

A valorização da participação dos pais deve fazer parte de sua cultura organizacional, desde a sua acolhida em momentos informais até nos momentos mais sérios de tomada de decisão, em que a presença dos pais seja realmente de partilha de poder e não apenas para referendar decisões previamente tomadas pela escola. Mais uma vez, convergimos nossa análise para a formação do professor da escola de tempo integral como forma de potencializar a ampliação de seus conhecimentos para mobilizar o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos.

Ampliando a análise desta dimensão, observamos, ainda, reconhecimento e participação ativa da família como elemento fundamental para promover uma educação de qualidade social. No entanto, nos contextos investigados os atores da escola não estão conseguindo desenvolver um trabalho exitoso para engajamento dos pais ou responsáveis na escola, como podemos observar nas falas que seguem:

Então assim a gente tem alguns problemas que a gente precisa dos pais e geralmente APM vem...vem geralmente quem assina o cheque... malemá nem o conselho fiscal...ah pra mulher assinar.. pra mulher... pra mãe né?...pra mulher assinar o documento do conselho fiscal eu mandei todas as notas pra mãe em casa e ela não veio...aí levou né? (GD1, G2, E1 11/03/15).

Eu creio que um elemento é a assistência familiar.. e aí? Atrapalha a prática docente...você não tem um apoio... você não tem um... você não vê um pai dando o devido valor...(GD1, P10, E3 03/03/15).

Eu acho também que tem uma culpa assim...familiar também porque a escola de tempo integral os pais assim parecem que:: deixaram de querer educar os filhos deixam a responsabilidade... nas nossas mãos né? (GD1, P16, E3 02/03/15).

I::sso e a falta de envolvimento da família...acho que as dificuldades das crianças de aprender hoje muitas delas...nós estamos com nossos terceiros anos que é os casos mais graves esse ano é os terceiros anos né Mary? [...] entã::o

mas mas aí é que está se nós já sabemos disso eu não sei às vezes eu fico meio perdida se nós já sabemos disso que **a família muitas delas não têm interesse a gente não consegue trazer para esco::la** mais e aí a criança continua aqui continua sendo nossa aluna sendo de certa forma NO::sso problema... (GD3, G6, E3 13/04/15).

Parcerias né? Com a famí::lia a esco::la...acredito que a criança precisaria sentir que:: a escola é... (GD3, G5, E3 13/04/15).

A partir dos excertos acima podemos constatar que a realidade que se apresenta nas escolas que se constituiu contexto desta pesquisa está equiparada à maioria das escolas públicas, nas quais há o predomínio da visão de educação escolar dos filhos como um produto pronto a ser adquirido no mercado. Segundo Paro (2000), esta postura tem suas raízes nas próprias condições de produção e reprodução da vida na sociedade capitalista. Neste caso, o autor entende que pode decorrer da falta de tempo dos pais ou responsáveis pela criança para acompanharem mais de perto o desenvolvimento das atividades escolares ou pela falta de preparo e conhecimento dos mesmos para fazer esse acompanhamento.

A fala de G2 demonstra que a falta de envolvimento dos pais é uma constante não somente no que se refere ao pedagógico mas ao administrativo também. O pai que assume um posto em órgãos colegiados como na APM não pode alegar ignorância total a respeito de seus objetivos e de sua importância para os encaminhamentos financeiros da escola. Entretanto, não há compromisso com o posto assumido: “[...] geralmente APM vem...vem geralmente quem assina o cheque... malemá nem o conselho fiscal...ah pra mulher assinar.. pra mulher... pra mãe né?...pra mulher assinar o documento do conselho fiscal eu mandei todas as notas pra mãe em casa e ela não veio [...]” (GD1, G2, E1 11/03/15). Essa fala nos inquieta ao ponto de nos questionarmos se os pais têm conhecimento do que são os órgãos colegiados dentro da escola, quais as suas atribuições e a sua importância no apoio à gestão escolar.

Já nas falas de P10, P16, G6 e G5 notamos referência ao prejuízo pedagógico que a ausência de interação escola-família acarreta: “[...] creio que um elemento é a assistência familiar.. e aí? Atrapalha a prática docente...você não tem um apoio... você não tem um... você não vê um pai dando o devido valor... (GD1, P10, E3); “[...]culpa assim...familiar também porque a escola de tempo integral os pais assim parecem que:: deixaram de querer educar os filhos deixam a responsabilidade... nas nossas mãos né?” (GD1, P16, E3), nesta fala a professora entende que seja uma situação específica da escola

de tempo integral os pais se eximirem do papel de educadores transferindo à escola a total formação de seus filhos; “[...] e a falta de envolvimento da família...acho que as dificuldades das crianças de aprender [...] fico meio perdida se nós já sabemos disso que a família muitas delas não têm interesse a gente não consegue trazer para esco::la [...] (GD3, G6, E3) nesta fala, a gestora expressa seu sentimento de frustração diante do fato de não ter conseguido “trazer para escola” as famílias que não têm interesse na vida escolar de seus filhos; “Parcerias né? Com a famí::lia a esco::la...acredito que a criança precisaria sentir que:: a escola é...” (GD1, G5, E3). Por fim, encontramos na fala de G5 a indicação de parceria da escola com a família como caminho para beneficiar a criança em seu desenvolvimento estudantil. A esse respeito, salienta Paro (2000, p. 220):

A visão de uma escola isolada e auto-suficiente em sua tarefa educativa parece incompatível com a natureza mesma de um processo educacional que vise à autonomia do educando em sua atividade de apreender criticamente o mundo natural, humano e social. É esta visão, entretanto, que parece orientar a prática da maioria de nossas escolas e que tem merecido a crítica de boa parte da literatura sobre educação.

Para superação dos desencontros entre a escola e família, observados nas falas acima, segundo Mizukami e Reali (2002) é necessária a construção coletiva de uma nova cultura escolar, trata-se da ocorrência de aprendizagem organizacional. Neste caso, os professores como atores basilares no processo pedagógico precisam estar abertos ao diálogo, às mudanças de suas teorias pessoais para aderirem a uma parceria com os pais e comunidade, reconhecendo a importância da colaboração entre os diferentes atores sociais para o sucesso escolar.

Em linhas gerais, a apreensão das dificuldades e possibilidades no exercício da docência na ETI, pela ótica dos participantes desta pesquisa, reafirma os desafios que têm sido apresentados no panorama nacional no que tange à escola pública (MOURA, 2010; COELHO, 2011; CAVALIERE, 2009). Assim, as dificuldades apresentadas perpassam pelo âmbito do sistema municipal, pelo âmbito da escola como organismo vivo e pelo âmbito da gestão do ensino, tanto na classe regular como nas oficinas curriculares.

Podemos afirmar que a falta de planejamento, dada à verticalização na implantação do projeto de ETI, apresenta-se como a primeira dificuldade enfrentada pelos atores das escolas que participaram da pesquisa, acrescido à falta de estrutura física, de material e de recursos humanos. Fatores estes que somados à formação excludente

ofertada pela SME (destinada somente a professores atuantes em oficinas curriculares), alta rotatividade de professores ano a ano, contratação de professores para atuação nas oficinas curriculares, ausência de Projeto Político-Pedagógico Institucional como eixo norteador para as ETIs etc. se constituem em um cenário de precarização do trabalho docente. Tais dificuldades, com todos esses aspectos envolvidos, estão intrinsecamente relacionadas à ausência de aprendizagem organizacional, na qual se considera a afirmação coletiva de objetivos comuns de aprendizagem e se tem a escola como lugar de aprendizagem mútua entre os atores. Vale lembrar que os participantes da pesquisa também elencaram dificuldades de cunho mais pedagógico como tornar as aulas mais atrativas, planejar e executar projetos em comum, avaliar o projeto, promover atividades diferenciadas, promover consonância entre ensino regular e oficinas e consolidar parcerias.

Em contrapartida, os sujeitos envolvidos, no interior ou externamente à escola, podem aderir à política pública proposta ou então dialogar com ela e formular, coletivamente, práticas formativas e inovadoras pautadas por seus próprios apontamentos na direção de revelar a escola de tempo integral como fonte de democratização e avanço social, dando oportunidade de uma formação a mais integral possível. Conforme revelaram os estudos, para que as possibilidades se efetivem na proposta é preciso combater a imagem do docente reduzida a executor de procedimentos prescritos; formação em contexto também para equipe gestora; formação continuada para todos os envolvidos no projeto da ETI a nível de SME ou com parcerias com universidades, por exemplo; realização de trabalho coletivo com todos os monitores e professores para conhecer, discutir, planejar e implementar ações para a ETI; superação da dualidade: ensino regular/oficinas curriculares; processo formativo edificado no contexto de trabalho norteado pelo projeto político-pedagógico; melhoria na estrutura física das escolas; continuidade dos profissionais que atuam nas ETIs e, principalmente, nas oficinas curriculares.

Acreditamos que o equacionamento dessas medidas possa contribuir para a construção de uma proposta da ETI no município, imprescindível para passar da condição de espaço de proteção social ou espaço de reforço de conteúdo para espaço de educação integral como formação completa, tendo o sujeito aluno como seu foco privilegiado. Este

deve ser o objetivo a ser perseguido nos próximos anos pelo município, o desafio a ser enfrentado quando se almeja uma educação pública de qualidade e para todos.

5 Conclusão

Neste momento de finalização do trabalho de dissertação, buscar-se-á tecer algumas considerações a respeito da temática perscrutada “Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades”, observando em seus meandros o constructo teórico adotado, perpassado em duas vias de análise, formação de professores e educação em tempo integral, buscando compreender como a primeira comparece na segunda, de maneira mais específica. Além dos meandros conceituais e normativos jurídicos, o trabalho empírico, relevantemente, emergiu como elemento basilar para responder à seguinte questão de pesquisa: Como a escola e seus atores “traduzem” a implementação e a formação de professores para o projeto de Escola de Tempo Integral?

No intuito de compreender com maior profundidade as peculiaridades do objeto investigado, utilizamos a triangulação a partir do referencial teórico, dos dados obtidos no questionário e nos encontros dos Grupos Dialogais. Esse caminho investigativo, especialmente no que se refere ao trabalho empírico, possibilitou o envolvimento qualificado dos participantes da pesquisa na reflexão sobre a temática pela oportunidade, em meio a seus pares, de repensar ideias apresentadas nas respostas dos questionários,

muitas vezes, contrastando-as, outras vezes reafirmando-as. Desta forma, foi possível coletar dados esclarecedores quanto à realidade de cada escola de tempo integral do município de Araçatuba, participante da pesquisa, que nos levou a construir uma imagem bem diferente de uma escola para outra, embora as três escolas pertençam ao mesmo sistema de ensino.

Foi possível perceber uma intensa dispersão de concepções de educação integral e da função da escola de tempo integral a partir das análises dos dados coletados, tanto no contexto micro (dentro de cada escola) quanto no contexto macro que abarca as três escolas (cada uma com modelo distinto de ETI). Entendemos que tal situação ocorreu em decorrência da verticalização na implantação da proposta, sem planejamento e sem contar com a participação de todos os segmentos das comunidades escolares envolvidas, sem discussões prévias e na sequência, sem nenhum processo contínuo de construção e avaliação coletiva da implantação e implementação da proposta. Havendo prosseguimento nesta fragilidade pela não consolidação do projeto político-pedagógico, ainda em processo de elaboração à época da realização da pesquisa de campo, o que constituiu outro fator determinante para esta falta de entendimento da proposta de maneira coesa e coerente pela equipe escolar sobre qual educação de tempo integral o sistema de ensino assumiu, como cada escola traduziria e se organizaria para implementá-la em vista dos objetivos delineados, quer seja pela micropolítica da escola (PPP) quer seja pelos marcos legais e regulatórios municipal, estadual e/ou federal.

A revisão baseada nos documentos oficiais evidenciou, a partir da Constituição Federal de 1988, seguida da LDBEN 9394/96 e de outros documentos legais que a complementaram, um avanço dos textos normativos no que se refere à educação integral no Brasil, buscando construir bases para a sua compreensão. Entretanto, ao direcionarmos o olhar para percebermos como a formação de professores para a escola de tempo integral, que tem como pressuposto a educação integral, comparece nestes mesmos documentos, observamos que a formação docente (e de recursos humanos) para esta modalidade de escola aparece de forma secundarizada na esfera federal. O governo federal delega aos entes federados a incumbência de formação dos atores envolvidos no desenvolvimento do programa Mais Educação. Aparece na similitude de recomendação sem prazos definidos para sua execução e, ainda, de modo genérico.

Na contramão desta proposta, o Estado de São Paulo estabeleceu em lei específica o investimento nas condições de trabalho e aprimoramento profissional, por meio do regime de dedicação exclusiva e integral que disponibiliza horários de estudos sem alunos, de desenvolvimento profissional da docência aliado à gratificação para dedicação plena e integral. Sabemos que dilemas e desafios também são enfrentados pelos profissionais vinculados à rede estadual de ensino, mas acreditamos também que as condições normativas garantidas orientam e podem incentivar o profissional do magistério ao envolvimento e comprometimento com a proposta.

A esfera municipal, por sua vez, tem uma portaria a nível de sistema de ensino que versa sobre a realidade das ETIs, constituída de elementos que encontramos tanto nos textos normativos do estado de São Paulo quanto nos documentos da esfera federal, na qual consta uma formação disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, mas somente aos professores que atuam em oficinas curriculares. Portanto, como foi apontado nos dados empíricos, em consonância com a literatura abordada, faz-se necessária a inclusão dos profissionais desta modalidade de escola, bem como outros segmentos como o de pais e Conselho Municipal de Educação no processo de construção de um currículo para as ETI que, seja regulamentado por emenda da Lei Específica para o Magistério de Araçatuba, não um modelo único, tendo em vista que as diferenças existentes entre as localidades devem ser consideradas.

Ao analisar as possibilidades formativas para os professores das ETIs, verificamos que elas acontecem no interior das escolas, em momentos e espaços distintos, individualmente ou com os pares, em HTPC ou a qualquer momento, nos corredores, sendo a escola um organismo vivo, embora os sujeitos investigados não entendessem esses momentos como momentos formativos. Além da formação em nível de sistema oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino, já mencionada nesta seção, que se configura como excludente por ser direcionada apenas aos professores que atuam nas oficinas curriculares, descaracterizando a integralidade da escola de tempo integral e, por isso, foi alvo de crítica dos participantes da pesquisa. Da mesma forma, após a crítica há apontamentos dos atores da escola sobre encaminhamentos possíveis para superação dessa dificuldade prioritariamente envolvendo o trabalho coletivo e entre pares das ETIs no município.

Na perspectiva de apreensão dos saberes e práticas de ensino empreendidos pelos professores das ETIs, retomamos o PPP como eixo norteador da orientação pedagógica a

ser assumida por toda equipe, fator preponderante para o protagonismo da escola na reinvenção de seu papel e dos saberes pedagógicos a partir desta nova realidade que se apresenta, fortalecendo a interação entre os pares para troca de experiências e articulação de projetos em comum atendendo à realidade específica da ETI. A ausência deste desfavorece a realização de práticas inovadoras, traz dificuldade de definição de objetivos que orientarão a reorganização escolar e, por consequência, a ação docente, o envolvimento da família etc.

Diante disso, é preciso avançar no entendimento dos saberes que orientam a prática docente, dando mais valor aos saberes experienciais para transformar a realidade da ETI em espaços de aprendizagem significativa tanto para os professores quanto para os estudantes, defendendo uma ruptura com o entendimento dos saberes pedagógicos como esquemas apriorísticos, assim como salienta Pimenta (2012), tendo como referência as necessidades dos estudantes e da sociedade atual.

Observamos que as traduções do significado e da forma de implementação da ETI tenham sido distintas para as três escolas, percebemos que os documentos orientadores do Programa “Mais Educação” têm contribuído, na escola (E1) a qual houve a adesão, para promover discussões e ampliar saberes da comunidade escolar. O resultado exitoso nas avaliações externas aponta que a experiência da educação em tempo integral tem sido mais positiva para a escola que está inserida no programa Mais Educação, em comparação com as outras duas, apesar do contexto adverso e dos entraves enfrentados. Vejamos:

Quadro 13: Resultado do Ideb das escolas investigadas.

Escolas	Ideb observado					Metas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
E1	5.4	4.6	5.2	5.0	6.0	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0
E2	---	5.1	6.0	5.6	5.5	---	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6
E3	---	5.3	5.0	5.6	5.9	5.5	5.8	6.2	6.4	6.6	6.8	7.0

Fonte: Portal Ideb – Inep.

Podemos observar que em 2011, ano em que ingressou a diretora de E1 e que já havia dado início à experiência de escola de tempo integral, dentre as três, era a escola com menor resultado no Ideb. Em 2013, a E1 superou o índice de desempenho apresentado pelas demais escolas obtendo a nota mais alta dentre elas, 6.0. Acreditamos que esse resultado tenha sido fruto da forma como a escola, enquanto coletivo, se

apropriou das orientações derivadas dos documentos de suporte do “Mais Educação” e investiu no desenvolvimento dos processos formativos na própria escola. Evidencia-se o quanto a formação no interior da escola é fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

Quanto aos desafios vivenciados na construção deste novo modelo de escola por professores que atuam nas ETIs, no decorrer do processo de análise de dados, por questões etimológicas, optamos por direcionar o olhar para as dificuldades por entendermos que este termo se torna mais adequado ao objetivo a que se propôs a presente pesquisa. Nesta perspectiva, este texto ambicionou um olhar mais cuidadoso para a formação de professores para este modelo de escola e percebemos que essa foi uma grande dificuldade, intrinsecamente ligada à falta de estrutura física, à falta de materiais, à falta de recursos humanos, tanto de professores quanto profissionais de apoio, à alta rotatividade de professores dentre outros problemas que configuram uma precarização do trabalho docente. Porém, podemos afirmar que um dispositivo legal do sistema de ensino que respaldasse ampliação dos momentos formativos no interior da escola, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem organizacional, considerando afirmação coletiva dos objetivos de aprendizagem, bem como de formação mútua e troca de experiências entre as ETIs do município seria um grande passo para a reinvenção da escola de tempo integral e inovação pedagógica no município.

Foi possível constatar esta última colocação diante da fala dos participantes da pesquisa que viram nos encontros dos Grupos Dialogais, espaço de reflexão, formação e autoformação do grupo, mesmo não tendo sido este o foco na realização dos mesmos, nem mesmo tenha se configurado como intenção da pesquisa. Demonstraram que estes encontros tiveram muito valor, incentivando a fala de professores que pouco interagiam com a equipe escolar e que, com o passar das reuniões dos grupos dialogais, foram se sentindo mais à vontade para expressar seus pensamentos.

Os resultados apontaram para uma tradução da realidade da educação integral no município ainda frágil, fundamentalmente ancorada na ampliação do tempo e na execução da proposta prescrita sem a compreensão (legal, teórica e prática da organização da unidade escolar no âmbito do sistema municipal de ensino) do significado desta, seguido da respectiva ressignificação para a realidade de cada contexto. Contudo, a despeito das dificuldades e dos desafios enfrentados, os atores da escola têm buscado

êxito nas formas de operacionalização, algumas mais progressistas, como em E1, que conta com orientações do PME e um trabalho coletivo no interior da escola mais consistente e articulado, enquanto as outras ainda focadas no assistencialismo a partir da ampliação do tempo da jornada escolar. Os resultados desta pesquisa confirmam o que a literatura já aponta sobre a formação de professores e a necessidade de investimento em seu desenvolvimento profissional como sujeito protagonista no processo de transformação no interior das escolas. Além disso, indica a necessidade de repensar a cultura da escola e seus agentes como oportunidade e possibilidade de trabalho coletivo e colaborativo para a reorganização, a partir das dificuldades identificadas, de uma escola de tempo integral em tempo integral que favoreça o desenvolvimento dos cidadãos abrangendo os aspectos cognitivo, emocional, social e valorativo, do acesso à informação e ao conhecimento e de consolidação dos princípios democráticos.

Vimos como possibilidades de avanço para a proposta da escola de tempo integral, o envolvimento dos sujeitos, no interior ou externamente à escola, podendo aderir à política pública educacional que já está posta ou então dialogar com ela e formular, coletivamente, práticas formativas e inovadoras pautadas por seus próprios apontamentos na direção de revelar a escola de tempo integral como fonte de democratização e avanço social, dando oportunidade de uma formação a mais integral possível. Conforme revelaram os estudos, para que as possibilidades se efetivem na proposta é preciso combater a imagem do docente reduzida a executor de procedimentos prescritos; formação em contexto também para equipe gestora; formação continuada para todos os envolvidos no projeto da ETI a nível de SME ou com parcerias com universidades, por exemplo; realização de trabalho coletivo com todos os monitores e professores para conhecer, discutir, planejar e implementar ações para a ETI; superação da dualidade: ensino regular/oficinas curriculares; processo formativo edificado no contexto de trabalho norteado pelo projeto político-pedagógico; melhoria na estrutura física das escolas; continuidade dos profissionais que atuam nas ETIs e, principalmente, nas oficinas curriculares. A partir do empenho da equipe de E1 na atualização de seus conhecimentos a respeito da nova realidade que se apresentou, foi possível perceber que tais considerações revelam o potencial da escola de tempo integral e indicam que é possível avançar mesmo em realidades adversas e difíceis, como ocorreu nesta escola. Todavia, é imprescindível um amparo legal, organizacional, como já foi dito anteriormente nesta

seção, configurando-se como canal indutor desta proposta favorecendo a melhoria das condições de trabalho docente, especialmente ampliação da jornada de trabalho do professor, possibilitando maiores momentos de formação mútua entre os atores e também autoformação.

Acreditamos que o equacionamento dessas medidas possa contribuir para a construção de uma proposta da ETI no município, imprescindível para passar da condição de espaço de proteção social ou espaço de reforço de conteúdo para espaço de educação integral como formação completa, tendo o sujeito aluno como seu foco privilegiado. Este deve ser o objetivo a ser perseguido nos próximos anos pelo município, o desafio a ser enfrentado quando se almeja uma educação pública de qualidade e para todos.

Por fim, ao concluir esta etapa do processo para obtenção do título de mestre em Educação, percebemos que os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a necessidade da compreensão da cultura da escola e como ela se organiza para dar conta do projeto de escola de tempo integral, como estratégia para responder às necessidades de melhoria da qualidade da educação escolar pública, oferecendo uma educação de qualidade, como cada escola constrói sua trajetória na implementação da ETI e, da mesma forma, como professores e gestores constroem (ou não) sua identidade profissional nesses locais de trabalho que se transformam e são transformados pelos atores e alunos que ali estão? Estes questionamentos poderão ser disparadores de pesquisas futuras e mesmo entre os dilemas de concepção e norteamto de educação integral e as reais condições de execução do projeto de escola de tempo integral no município de Araçatuba, similar a tantos outros que conhecemos por meio da literatura, mantemo-nos adeptos da utopia que serve para não cessarmos o nosso caminhar...

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo**. Coleção ANPED Sudeste 2011, Rio de Janeiro, RJ, livro 2, p. 24-36, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>> Acesso em 09 maio 2015.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. **Estado da Arte Formação de Professores no Brasil**. Dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a152068.pdf> . Acesso em 09 maio 2015.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARAÇATUBA. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

ARAÇATUBA. **RESOLUÇÃO SME Nº 06**, de 15 de maio de 2015. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, J. M. **O programa mais educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras**. 2013. Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbosa> Acesso em 27 set. 2015.

BARROS, M. E. B. de Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 68-93.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez. Porto. Porto, 1994.

BONATO, N. M.C.; FERNANDES, C. O.; MENEZES, J. S. S. **Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste**: tempos, espaços e denominações das experiências no ensino fundamental, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/33reuniao/.../GT13_int.pdf>. Acesso em 30 nov. 2013.

BRASIL. , **Decreto nº 7.083/2010**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011 (Série Ação Parlamentar, 436).

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 Jun. 2007.

BRASIL. Lei nº13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.HTM. Acesso em 19 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id+12907:legislacoes. Acesso em 19 de jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n °2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 01 de julho de 2015. Disponível em

<<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>> Acesso em 29 jul. 2015.

BROCANELLI, C. R.; RINALDI, R. P. Aspectos sociais da educação e a escola como organização social: implicações para o Projeto Educativo Escolar. In: SANTOS FILHO, J. C. (Org.). **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012. p.65-90.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.14-45.

CAVALIERE, A. M. V. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 17 nov. 2012.

CAVALIERE, A. M. V. **Anísio Teixeira e a educação integral**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20/n46/11.pdf>> Acesso em 17 set. 2015.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação integral**: Uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 23, 247-270. 2002.

CAVALIERE, A. M. V. **Escolas de Tempo Integral Versus Alunos Em Tempo Integral**. Abril, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em 02 dez. 2012.

CAVALIERE, A. M. V.; MAURÍCIO, L. V. As Práticas de Ampliação de Jornada Escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades. In: **Reunião Anual da Anped**, 34, Rio de Janeiro, 2011, p. 163-177. Disponível em: <1. www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT13-163_int.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, L. M. C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2006.

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. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p133-146.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. . In: **Reunião Anual da Anped**, 34, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT13-91_int.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2013.

COELHO, L.M. C.; HORA, D. M. **Políticas Públicas e Gestão para a Educação Integral**: Formação de Professores e Condições de Trabalho. Disponível em

<[www.anpae.org.br/simposio2011_int.pdf/trabalhos completos](http://www.anpae.org.br/simposio2011_int.pdf/trabalhos_completos)>. Acesso em: 29 nov. 2013

COELHO, L.M. C.; HORA, D. M.; ROSA, A. V. N. **Alunos em Tempo Integral no Estado do Rio de Janeiro: Universalidade ou Focalização?** 2013. Disponível em <www.36reuniaoanped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt13>. Acesso em: 29 nov. 2014

CORTELA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>> Acesso em 09 maio 2015.

DEMO, P. Escola de Tempo Integral. (UnB, 2007). **Textos Discutíveis** – 11. 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=integral>> Acesso em: 20 set. 2015.

DEWEY, J. O ato de pensar e a educação. In: _____. (Org.). **Democracia e educação: o ato de pensar e a educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 167-169.

Dicionário Da Língua Portuguesa Comentado Pelo Professor Pasquale. Barueri: Gold Editora, 2009.

DÓRIA, O.; PEREZ, M. A. (Org.). **Educação, CEU e cidade: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo**. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. COSTA, J. E. (Trad.). 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, J. V. de; TRAVERSINI, C. S. O Professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção. In: **Reunião Anual da Anped**, 36, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt08_2857>. Acesso em: 30 nov. 2013.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Fórum Estadual Extraordinário da Undime**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, C.M. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/EscolasCatolicas135258084/s_DOT_academicos/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf> Acesso em 10 maio 2015.

GARDNER, H. Frames of Mind. **The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1993.

GARDNER, H. The disciplined Mind. **What all students should understand**. New York Simon & Shuster. 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec nº 2- Educação Integral- 2º semestre, 2006.

GUARÁ, I. M. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 65-81, abr. 2009.

GUÉDEZ, V. La formulacion de um modelo académico-curricular como referencia para las definciones de las alternativas de la educación superior em la década de los 80. In: SOUZA, E. G. & CARVALHO, F.H.S. (Orgs.). **Universidade: ontem, hoje, amanhã**. Brasília: IX Reunião do Gulerpe, Dez. 1980.

HAGE, M.S. C.; FELDMANN, M. G. Histórias e Memórias Docentes na Amazônia Paraense: o cenário da formação do professor de Educação Infantil. In: **Reunião Anual da Anped**, 37, Florianópolis, 2015. Disponível em: <www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3835.pdf>. Acesso em: 06 out. 2015

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

JESUS, S. P. S. **A Escola de tempo integral sob a perspectiva do educador**. Anuário da Produção Acadêmica Docente, vol. II, n. 3, 2008.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Referências bibliográficas. In: _____. (Orgs.). **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LECLERC, G. F. E; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em Tempo Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <www.scielo.com> Acesso em 20 jan. 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. A construção da escola pública: da questão curricular ao projeto político-pedagógico. In: _____. (Orgs.). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária- EPU, 1986.

MATOS, S. C. M. Os saberes diferenciados nas práticas educativas do programa mais educação/mais escola: avanços e desafios. In: **Reunião Anual da Anped**, 34, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT13-247int.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.

MAURICIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 27, p. 40-56, set./dez. 2004

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. IN.: **Revista do Centro de Educação (UFMS)**, v.29, n.2, p.33 – 50, 2004. Disponível em <<http://www.ufms.br/ce/revista/>>2004. Acesso em 30 set 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores: conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: UFSCAR, 2000.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____(Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOURA, M. G. C. **Educação integral e integrada**: ampliação de tempos e espaços educativos. 2010. Disponível em: <www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos4668.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: GESTRADO, UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionário-apresentação> consultado em 09 nov.2015.

PADILHA P. R.; SILVA, R. da (Org.). **Educação com qualidade social**: a experiência dos Ceus de São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004.

PALMA FILHO, J. C. **A Política Educacional Do Estado de São Paulo (1983-2008)**. São Paulo: Educação & Linguagem, v.13. n.21, p.153-174, jan.-jun. 2010.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, V. H. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3. Ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONCE, C. S.; BARROS NETA, M. da A. P. Concepções de educação integral na escola pública de Sinop-MT: uma reflexão fenomenológica. In: **Reunião Anual da Anped**, 36, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt13_2669_resumo.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação Escola-Famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs) **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício**: contribuições de um programa online. São Carlos: UFSCAR, 2009.

RINALDI, R. P. Programas online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. **Perspectiva**, v.31, p.941-971, 2013.

RINALDI, R. P.; BROCANELLI, C. R.; MILITÃO, S. C. N. Política educacional brasileira: implicações para o Projeto Educativo Escolar. In: SANTOS FILHO, J. C.(Org.) **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 91-122.

ROLDÃO, M. do C. **Os professores e a gestão do currículo** – perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora, 1999.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M.C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan/fev. 2007

SANTOS FILHO, J. C. Compreensão da condição e da identidade humana: implicações para o Projeto Educativo Escolar. In: SANTOS FILHO, J. C. (Org.) **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p.1 – 22.

SÃO PAULO. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP**. Diretrizes da escola de tempo integral. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: CTP, 2006.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 89/2005**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: CTP, 9 de dezembro de 2005.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 7/2006**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: CTP, 18 de janeiro de 2006.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 1.164/2012**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, Assessoria Técnica Legislativa, de 04 de janeiro de 2012.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE Nº 111/2012**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado, 03 de fevereiro de 2012.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 1.191/2012**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado, de 28 de dezembro de 2012.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 85/2013**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 03/2013**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 59.354/2013**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Casa Civil, 15 de julho de 2013.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE Nº 126/2014**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Programa Mais Educação e Educação Integral no Governo Lula/Dilma: a “hegemonia às avessas”**. Recife, Maio. 2013. Disponível em<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JamersonAntoniodeAlmeidaaSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em 27 set. 2015.

SILVA, N. S.; RINALDI, R. P. **A Formação de Professores e a Escola de Tempo Integral: políticas, práticas e desafios**. Projeto de pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP). Presidente Prudente: PPGE/FAPESP, 2014

SOUZA, H. H. T. de. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 2, n. 30, p.289-300. Ago. 2004. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/pdf/](http://www.scielo.br/pdf/)>. Acesso em 02 dez. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. Original publicado em 1957.

TORRES, C. A. **A política da educação não-formal na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Seminário Internacional. Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. 2, 1998, São Paulo. Anais...São Paulo, 1998, p 173-191.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. Projeto Político- Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

YUS, R. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. MORAES, D. V. de (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Caro(a) Professor(a).

A mestrande **Neiva Solange da Silva** está desenvolvendo o projeto de pesquisa “**A Formação de Professores e a Escola de tempo integral: Políticas, Práticas e Desafios**” e, nesse sentido, solicita que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo
() Feminino () Masculino
2. Estado civil
() casado () solteiro () divorciado () separado () outros
3. Idade (em anos). _____
4. Nome da escola em que atua: _____
- 4.1 Em que modalidade se dá sua atuação nesta escola?
() Ensino Regular () Oficinas
5. Qual é o cargo/função que exerce atualmente?
() Professor Polivalente. Em que ano? _____
() Professor de Educação Básica II. Qual componente curricular? _____
() Professor Educação Especial
() Monitor de oficina. Área: _____

5.1 Há quanto tempo você atua como professor ou monitor nesta escola?

6. Qual é o seu vínculo empregatício?

() efetivo () contrato

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

2. Cursou Pós-Graduação?

Especialização (mínimo de 360 horas):

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Mestrado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Pós-doutorado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI)

1. Como ocorreu a implantação da ETI na sua unidade escolar?

2. De que forma o Projeto Político Pedagógico e o currículo de sua escola foram organizados a partir da implantação da ETI?

3. Você já participou de formação específica para atuação na ETI? Relate brevemente como foi essa experiência.

4. Em sua opinião, qual o papel da escola pública de tempo integral para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?

5. Como você avalia o funcionamento da ETI na sua escola?

6. Como você, professor do Ensino Regular ou das Oficinas Curriculares, planeja as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes dos anos iniciais da ETI?

7. Em sua opinião, há interação entre os professores do Ensino Regular e os professores das Oficinas Curriculares para planejar e ensinar os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? Comente como ela acontece.
8. Quais as principais dificuldades que você enfrenta para ensinar os estudantes na proposta da ETI em sua escola?
9. Como professor do Ensino Regular ou das Oficinas Curriculares, quais são os principais desafios enfrentados por você e sua escola desde a implantação da ETI?
10. Em sua opinião o que é preciso para tornar-se um professor bem sucedido na ETI?
Comentários:

QUESTIONÁRIO PARA GESTOR

Caro(a) Gestor(a).

A mestranda **Neiva Solange da Silva Costa** está desenvolvendo o projeto de pesquisa “**A Formação de Professores e a Escola de tempo integral: Políticas, Práticas e Desafios**” e, nesse sentido, solicita que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS GESTORES

1. Sexo
() Feminino () Masculino
2. Estado civil
() casado () solteiro () divorciado () separado () outros
3. Idade (em anos). _____
4. Há quanto tempo você atua na área educacional? _____
5. Nome da escola em que atua: _____
- 5.1 Há quanto tempo você atua nesta escola? _____
- 5.2 Qual é o cargo que exerce atualmente?
() Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)
() Diretor(a) de Escola
- 5.3 Há quanto tempo está no/a cargo/função? _____

6. Qual é o seu vínculo empregatício?

() efetivo () contrato

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

2. Cursou Pós-Graduação?

Especialização (mínimo de 360 horas):

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Mestrado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Pós-doutorado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI)

9. Como ocorreu a implantação da ETI na sua unidade escolar?

10. De que forma o Projeto Político Pedagógico e o currículo de sua escola foram organizados a partir da implantação da ETI?

11. Há algum programa ou proposta formativa no município para gestores que atuam na ETI?

() Sim. Quem são os responsáveis por seu desenvolvimento? Em linhas gerais quais são os conteúdos trabalhados?

() Não. Você julga importante esse tipo de proposta? O que ela deveria contemplar?

12. Em sua opinião, qual é a função da escola pública de tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental?

13. Como você avalia o funcionamento da ETI na sua escola?

14. Como você, gestor, planeja e conduz as atividades de orientação pedagógica com os professores do Ensino Regular e os professores das Oficinas Curriculares em sua escola tendo em vista a operacionalização da proposta pedagógica da ETI?

7. O que você observa de negativo na proposta de ETI?
8. De que forma a ETI, da maneira como está organizada no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, tem contribuído para a aprendizagem e formação geral dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental?
9. De que modo a escola de tempo integral, na forma como está organizada no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, tem trabalhado a formação dos professores do Ensino Regular e os professores das Oficinas Curriculares para que haja avanço e garantia de aprendizagem de todos os alunos?
10. Em sua opinião, os professores do Ensino Regular e os professores das Oficinas Curriculares da ETI desenvolvem um trabalho pedagógico condizente com a concepção e proposta de educação integral? Justifique.
12. Em sua opinião os professores das Oficinas Curriculares demonstram domínio do saber específico de sua área no desenvolvimento da oficina na ETI?
13. Quais os principais desafios ou dificuldades que você enfrenta em sua escola desde a implantação da proposta da ETI?

Comentários:

APÊNDICE II

ROTEIROS NORTEADORES PARA OS ENCONTROS COM OS GRUPOS FOCAIS

ROTEIRO PARA O ENCONTRO 1

A. DIÁLOGO INICIAL ENTRE OS PARTICIPANTES E A MODERADORA

1. Apresentação dos objetivos da pesquisa, do trabalho com o grupo focal e da escolha dos participantes.
2. Apresentação breve da moderadora e explicação do seu papel no grupo.
3. Solicitação para que os participantes façam uma breve apresentação.
4. Apresentação do objetivo do encontro e solicitação para registrar as discussões em áudio e/ou vídeo.

B. INTRODUZINDO O TEMA

1. A implantação da proposta de ETI trouxe mudanças significativas para o contexto escolar? Quais as mudanças? Ao longo do tempo ainda acontecem mudanças na escola devido à implantação da ETI?
2. Que estratégias, espaços e caminhos se abrem para implementar a proposta de ETI na escola desde a sua criação?
3. Vocês participaram da elaboração do atual projeto político pedagógico (PPP) da escola? De que forma isso ocorreu? Ao elaborar o PPP, a equipe escolar seguiu as diretrizes acerca de Educação Integral oriundas de um órgão superior? Quais?
4. De que forma as políticas públicas de ETI e o PPP da escola têm fundamentado a orientação dos professores e o planejamento das práticas docentes na escola? Exemplifiquem.
5. Que elementos da prática docente vocês consideram fundamentais para planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da ETI?

6. Que elementos são fundamentais para organizar, dirigir e avaliar o trabalho do coletivo escolar, visando ao provimento de condições, espaços e recursos para o bom funcionamento da escola e garantia de aprendizagem para todos os alunos na ETI?

ROTEIRO PARA O ENCONTRO 2

A PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS NA ETI

1. Considerando tudo o que foi discutido no encontro 1, para vocês o que significa ser professor ou gestor nesta ETI?
2. Como o currículo foi organizado e é desenvolvido na escola a partir da implantação da ETI? Qual a relação entre o ensino regular e as oficinas curriculares?
3. Quais são os fatores (internos e externos) que dificultam a prática docente na ETI? Por quê?
4. Como os professores selecionam os conteúdos que serão trabalhados com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da ETI? Como traduzem os conteúdos a serem ensinados em conhecimentos a serem compreendidos pelos estudantes? Quais recursos e estratégias didáticas utilizam nesse processo?
5. Como acontece formação continuada dos professores da ETI? Como ela é organizada? Ela tem contribuído para compreensão do currículo e desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da ETI?
6. Há momentos em que os professores do ensino regular e os professores das oficinas curriculares encontram-se para dialogar, trocar ideias, experiências e planejar novas ações com os estudantes da ETI? De que forma ocorre?
7. Como a ETI e seus professores se preparam para lidar com situações de fracasso escolar?
8. Como a ETI e seus professores se preparam para superar situações de indisciplina e violência com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental?

ROTEIRO PARA O ENCONTRO 3

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA ETI

1. Diante do que discutimos até aqui, é possível dizer que há alguma(s) diferença(s) entre ser professor de uma escola comum e ser professor de uma ETI? Qual(ais)?
2. Há alguma(s) diferença(s) entre ser professor do ensino regular e ser professor das oficinas curriculares? Qual(ais)?
3. Com a implantação da ETI na escola houve o reconhecimento e valorização profissional dos professores? De que forma isso pode ser percebido?
4. Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores para o desenvolvimento das oficinas curriculares? De que forma os gestores e professores do ensino regular podem auxiliar no preparo das atividades das oficinas considerando os objetivos educacionais preconizados no PPP e as diretrizes para ETI?

5. Quais saberes e conhecimentos são necessários ao professor que atua na ETI? Como ampliá-los considerando os avanços científicos, tecnológicos e, especialmente, a mudança no perfil do estudante que ingressa na ETI atualmente?
6. Para vocês o que significa ser um bom professor numa ETI?

ROTEIRO PARA O ENCONTRO 4

1. A escola e os professores têm autonomia para trabalhar o currículo da ETI no município de Araçatuba? De que forma isso se configura?
2. De que forma os desafios e dificuldades vivenciados na ETI podem ser superados ou minimizados por meio do trabalho coletivo?
3. A escola sente-se respaldada pela Secretaria Municipal de Educação para enfrentar as dificuldades que se apresentam na ETI? De que forma?
4. Como a proposta da Educação de Tempo Integral pode ser traduzida em práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno das crianças?
5. Como deve ser concebida e desenvolvida a formação dos professores para atuar na ETI?
6. Que possibilidades a ETI oferece aos professores e aos estudantes?
7. Desejam complementar algo que não foi discutido até agora, mas que julgam importante dialogar no grupo?