

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE-UFMA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ERIKA CHRISTIANNE SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL: a experiência do município de São José de Ribamar - MA**

São Luís  
2016

**ERIKA CHRISTIANNE SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL: a experiência do município de São José de Ribamar - MA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes

São Luís  
2016

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor (a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Almeida, Erika Christianne Sousa Pereira de.

Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar - MA / Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida. São Luís, 2016.

163 f.

Orientador (a): Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, 2016.

1. Escola de Tempo Integral. 2. Formação Continuada. 3. Prática Pedagógica.  
I. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. II. Título.

CDU 371.13+37.013

**ERIKA CHRISTIANNE SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL: a experiência do município de São José de Ribamar – MA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Aprovada em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Melo**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Maria Pinto Pedrosa**  
Doutora em Educação  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Ao meu amado esposo e amigo Tarcísio Almeida, pelo amor, cuidado e incentivo.

À minha obra-prima, Álvaro Batista, filho amado, que a cada dia enriquece meu viver.

Aos meus queridos pais e irmãos, pelo amor e pela afetividade que nos unem; sou feliz por tê-los ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente...

Ao meu Deus e meu Senhor, pelo dom da vida e pelas bênçãos recebidas, e por ser minha fonte inesgotável de esperança [...] “porque eu sei em quem tenho crido, e estou certo de que é poderoso para guardar, até àquele dia, aquilo que ele me confiou.” (2Tm 1:12).

Aos meus amados pais João Batista (*in memoriam*) e Maria Das Dôres pela oportunidade à vida, pelo amor, pela presença e pelo incentivo a mim dedicado.

Ao meu amado e amigo, Tarcísio Almeida, com quem compartilho sonhos e realizações; com quem posso contar com amor, incentivo, compreensão, cooperação nas tarefas do nosso lar, apoio para realização deste trabalho e demais projetos de vida.

Aos meus amados irmãos e irmãs, pelo amor, pela partilha de experiências e pelo incentivo em mais uma conquista. Sou feliz por tê-los ao meu lado; amo e admiro a cada um. Vocês são para mim bênção de Deus; sou um ser humano melhor porque sempre pude me apoiar no amor, na compreensão e correção de cada um de vocês.

De modo especial agradeço a minha orientadora; a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes, pela paciência, pelos conhecimentos compartilhados, pela atitude sempre amorosa comigo, sobretudo na elaboração deste trabalho. Toda minha admiração à mulher, à mãe e profissional de excelência, com quem tenho o grato prazer de conviver e aprender não apenas conhecimentos seculares, mas da própria vida.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mariza Wall e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Luzinete Marques, pela competência na árdua tarefa de coordenarem o nosso mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, pelos conhecimentos partilhados, especialmente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Francisca das Chagas pelas contribuições neste trabalho.

Com satisfação e carinho ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente (PPGE/UFMA), nas pessoas da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Alice Melo e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ilma Vieira Nascimento, e aos prezados colegas do Grupo, Elinete Pereira, Suely Lima, Aldenora Rezende, Eduardo Oliveira, pelos momentos de estudo e contribuições sobre a formação continuada de professores, uma vez que o grupo de estudos têm se constituído em minha trajetória profissional pilar das aprendizagens e convicções sobre educação.

Aos colegas da 15ª turma do Mestrado, por juntos compartilharmos esta importante experiência de direcionamento profissional e pessoal. Como foi bom conhecê-los e estar em suas companhias. Dividir ansiedades, alegrias, dúvidas, compartilhar conhecimento e calor humano, mas, o melhor de tudo foi aprender com cada um vocês. Foi uma satisfação fazer parte da história de cada um e vocês fazerem parte da minha.

À Secretária do Mestrado, Jaqueline Pereira pela atenção dispensada aos mestrandos da 15ª turma.

Aos professores e profissionais da escola pesquisada, pelo acolhimento e por me ajudarem na árdua tarefa da pesquisa, no esforço de ajustarem seus horários para me atender, expondo suas percepções sobre a Escola de Tempo Integral.

À Gestora e à Coordenadora da Escola de Tempo Integral pesquisada, pela atenção e pelo respeito a mim dispensados desde o primeiro instante de contato com a escola. Agradeço, pois pesquisa não se faz sozinho, mas sim com pessoas dispostas a melhorar sua realidade e profissionais comprometidos com seu trabalho.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire (1996).

## RESUMO

O presente estudo trata sobre a Formação Continuada de professores que atuam em uma Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar-MA. Seu principal objetivo é analisar a formação continuada oferecida aos (às) professores (as) que atuam na escola de tempo integral. Para tanto, recorreu-se à abordagem qualitativa, com utilização de instrumentos e técnicas de pesquisa bibliográfica, análise documental, observação, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário para caracterização de perfil. A pesquisa foi realizada em uma escola que vivencia a experiência de tempo integral, e contou com a participação de 11 sujeitos: coordenador, professores e Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica. Os questionamentos abordaram aspectos sobre as orientações teóricas e metodológicas, concepção de tempo integral, as repercussões da formação continuada para atuação na escola de tempo integral, no período de 2008 a 2012 no campo pesquisado. A fundamentação teórica sobre Formação Continuada de professores contou com a contribuição de: Nóvoa (1992, 1995 e 1999), Alarcão (2011), Contreras (2002), Tardif (1999, 2002, 2005, 2014), Gatti (2000, 2003, 2008), Pimenta (1994, 1997, 2000 e 2002), Kuenzer (1999), Paulo Freire (1996), Libâneo (2000), Freitas (2002), Romanelli (2003), Cabral Neto e Macêdo (2006), Saviani (2009), Romanowski e Martins (2010); na discussão sobre a escola de tempo integral e educação integral buscou-se fundamentação em Cavaliere (2007, 2009), Moll (2008), Paro (2009), Maurício (2009), Menezes (2009), Coelho e Hora (2011), dentre outros autores. Concluiu-se, com base no estudo, que a formação continuada de professores ainda é tema complexo de ser discutido no cenário brasileiro, caracterizando-se como modelo formativo hegemônico da tradição, baseado no racionalismo técnico, utilitarista, que limita a visão do professor ao contexto da sala de aula. Ao tratar-se do contexto da escola de tempo integral pesquisada, fica evidente que, embora o município tenha avançado em direção a uma escola diferenciada não apenas em aspectos estruturais e pedagógicos, principalmente nos anos iniciais de sua implantação, permanece o entrave sobre a formação continuada recebida, vista como treinamento/capacitação para desenvolverem metodologias, sem relação direta com os desafios e necessidades da escola de tempo integral, de modo que o ofertado não tem oferecido subsídios para melhor fundamentação e atuação dos professores.

**Palavras-chave:** Escola de Tempo Integral. Formação Continuada. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

The present study deals with the Continuing Education of teachers who work in a School of Integral Time of the Municipal Network of Teaching of São José de Ribamar-MA. Its main objective is to analyze the continuing education offered to the teachers who work in the school full time. To do so, we used the qualitative approach, using instruments and techniques of bibliographic research, documentary analysis, observation, semi-structured interview and questionnaire application for profile characterization. The research was carried out in a school that lives the full-time experience, and had the participation of 11 subjects: coordinator, teachers and Assistant Secretary of Pedagogical Management. The questions addressed aspects about the theoretical and methodological orientations, full - time conception, and the repercussions of continuing education for full - time school performance, from 2008 to 2012 in the field. The theoretical basis for Continuing Teacher Training was the contribution of: Nóvoa (1992, 1995 and 1999), Alarcão (2011), Contreras (2002), Tardif (1999, 2002, 2005, 2014), Gatti (2008), Pimenta (1994, 1997, 2000 and 2002), Kuenzer (1999), Paulo Freire (1996), Libâneo (2000), Freitas (2002), Romanelli (2003), Cabral Neto and Macêdo ), Romanowski and Martins (2010); In the discussion about full-time schooling and integral education, we sought to establish a foundation in Cavaliere (2007, 2009), Moll (2008), Paro (2009), Mauricio (2009), Menezes (2009), Coelho e Hora Among other authors. It was concluded, based on the study, that the continued formation of teachers is still a complex subject to be discussed in the Brazilian scenario, characterizing itself as a hegemonic formative model of the tradition, based on the technical, utilitarian rationalism that limits the teacher's Context of the classroom. When it comes to the context of the full-time school researched, it is evident that, although the municipality has advanced towards a differentiated school not only in structural and pedagogical aspects, especially in the initial years of its implantation, As a training / qualification to develop methodologies, without direct relation with the challenges and needs of the full-time school, so that the offered one has not offered subsidies for a better foundation and performance of the teachers.

**Keywords:** School of Integral Time. Continuing Education. Pedagogical Practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa de localização .....	84
Figura 02 – Mapa de localização .....	85
Quadro 01 – Índice de desenvolvimento Humano Municipal de São José de Ribamar.....	88
Quadro 02 – Indicadores econômicos de São José de Ribamar: 1991, 2000 e 2010 .....	89
Quadro 03 – Matrícula da Educação Infantil 2005-2013 .....	90
Quadro 04 – Matrícula do Ensino Fundamental e taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar e transferência 2005-2013 (São José de Ribamar – MA).....	91
Quadro 05 – Ideb do Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	93
Quadro 06 – Ideb do Ensino Fundamental – Anos Finais .....	94
Quadro 07 – Docentes do Ensino Fundamental (São José de Ribamar /2005 a 2012) .....	98
Quadro 08 – Perfil dos professores entrevistados .....	99

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Professores de Educação  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CAIC - Centro de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CIAC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
ETI - Escola de Tempo Integral  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento de Educação Básica  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PDE - Plano Decenal da Educação  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PME - Programa Mais Educação  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1</b>	<b>Percurso teórico-metodológico</b> .....	20
1.1.1	Procedimentos e técnicas.....	20
1.1.2	O campo de pesquisa .....	24
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CENÁRIO DOS ANOS NOVENTA</b> .....	27
<b>2.1</b>	<b>A formação continuada de professores no Brasil</b> .....	27
<b>2.2</b>	<b>Concepções de formação continuada</b> .....	40
<b>2.3</b>	<b>Formação continuada de professores e currículo</b> .....	47
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b> .....	54
<b>3.1</b>	<b>Educação integral e tempo integral: contextualização de experiências no Brasil</b> ..	54
<b>3.2</b>	<b>A formação continuada de professores para a/na escola de tempo integral</b> .....	72
<b>3.3</b>	<b>Condições de trabalho na escola de tempo integral</b> .....	79
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas do município de São José de Ribamar-MA</b> .....	84
<b>4.1</b>	<b>Aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais de São José de Ribamar</b> ..	84
<b>4.2</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa</b> .....	98
<b>4.3</b>	<b>A formação continuada de professores da escola de tempo integral: alguns apontamentos</b> .....	100
4.3.1	O entendimento dos sujeitos sobre a Concepção teórico-metodológica de formação continuada .....	102
4.3.2	O entendimento dos sujeitos sobre Concepção de tempo integral .....	111
4.3.3	O entendimento dos sujeitos sobre Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral.....	121
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
	<b>APÊNDICES</b> .....	146
	<b>ANEXOS</b> .....	160

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação continuada de professores no Brasil é tema recorrente e quase sempre se entrelaça a outros temas, como currículo, repetência e evasão escolar, processo de ensino-aprendizagem, modelos de gestão, entre outros. O tema adquire ainda mais importância ao debruçarmos a atenção para o ensino fundamental, à medida que as políticas educacionais incidem diretamente sobre a formação e atuação, necessitando de reflexões, posicionamentos e ações concretas por parte dos educadores e de suas entidades representativas, pois é nesse nível de ensino que se exige do professor ser *multiprofissional*, *multipedagógico*, *multicultural*, sem, contudo, por vezes provê-lo de condições objetivas para tal (COELHO, 2002). Tomando a premissa de que a busca por um ensino de qualidade social passa pela compreensão da importância da formação de professores tanto inicial quanto continuada, torna-se imperativa a formação continuada a fim de que o professor (re) construa os seus saberes e práticas.

É relevante o entendimento de que as transformações políticas e econômicas que vêm ocorrendo nas últimas três décadas do século XX marcaram profundamente as sociedades, visto que os ajustes políticos no papel do Estado o reconfiguraram, de modo que a hegemonia neoliberal, caracterizada pela reestruturação do processo de produção e pelo processo de globalização da economia tem se consolidado.

Assim, o Estado brasileiro e, em consequência, a educação e a escola também mudaram suas configurações. É principalmente a partir dos anos de 1970 que a política educacional se vincula à política de desenvolvimento na educação, prevalecendo as ideias da Teoria do Capital Humano, de modo que educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento econômico e social. Desse modo, é necessária a compreensão dos elementos que influenciam na sua dinâmica e incidem diretamente sobre o sistema educacional, a escola, a formação e atuação dos professores, a gestão, dentre outros. Para tanto, é de fundamental importância o conhecimento do cenário gerador dessas mudanças, considerando que a consequência dos ajustes políticos e econômicos tem materializado a “hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas” (SHIROMA *et al*, 2000, p. 55).

Nesse sentido, é relevante entendermos o cenário que marca o final da década de 1960, que se caracterizou pelo período de crise no modelo de acumulação capitalista, englobando a organização do Estado, a economia e o social. De acordo com Cabral Neto (2009), na dimensão

econômica observamos o desgaste do modelo Keynesiano<sup>1</sup> que defendia a ativa intervenção estatal na economia, o pleno emprego e o investimento em ações estratégicas para o desenvolvimento. Desse modo, a crise econômica consolida-se nos anos de 1970 e desdobra-se pelas décadas seguintes, gerando a recessão, a baixa taxa de crescimento, altas taxas de inflação e excessivos gastos sociais.

De acordo com Anderson (1995 *apud* CABRAL NETO, 2009), na visão neoliberal o fator principal para o estabelecimento da crise teria sido a organização do movimento operário que, em função de seu poder político, acumulou ganhos econômicos que estavam corroendo as bases do sistema capitalista, pois, no modelo Keynesiano, “aparentemente, suas diretrizes assemelhavam-se às ideias socialistas, pois limitava o poder do grande capital monopolista e aumentava o poder de consumo dos trabalhadores” (MARTINS, 2002, p. 51). Na dimensão social, observa-se a crise do *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social, modelo que se edificou principalmente nos países de capitalismo avançado e que implicava a implementação de políticas públicas universalistas para provimento das necessidades básicas da população, a exemplo, educação, saúde, previdência (CABRAL NETO, 2009).

Nas análises do campo neoconservador, a crise do Estado de Bem-Estar Social considerava que esse modelo de Estado havia chegado a uma situação de ingovernabilidade, significando o fracasso da estratégia de recomposição do capitalismo engendrada a partir da Segunda Guerra Mundial. Essa opinião era consenso entre os teóricos do neoliberalismo que viam nas reformas a possibilidade de superação da crise (CABRAL NETO, 2009).

Portanto, para o campo neoconservador, o panorama de crise era resultado do modelo de organização estatal que criara uma série de expectativas e ampliação dos direitos sociais, onerando assim as contas públicas excessivamente. No contexto da crise, as argumentações afirmavam que o governo não tinha capacidade de corresponder às expectativas e reivindicações criadas com as políticas do Estado de Bem-estar Social. Nessa perspectiva, “com o esgotamento desse modelo de intervenção estatal, as críticas à sua eficiência e à sua eficácia mesclaram-se à defesa de sua reorganização, colocando no centro do debate a necessidade da descentralização administrativa, política e financeira” (LIMA; MENDES, 2006, p.61-62), visto

---

<sup>1</sup> “A política keynesiana era caracterizada pelo Welfare State - Estado de bem-estar social –, adotado em maior ou menor grau nos países desenvolvidos. Tinha como objetivo primordial a produção de políticas públicas na área social (educação, saúde, previdência social, habitação etc.), para garantir o atendimento das necessidades básicas da população” (ABRUCIO, 2003, *apud* ARAÚJO; Suêlde de, CASTRO; Alda Maria Duarte Araújo. *Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?* (p.87). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011).

que o Estado precisava resolver a crise fiscal decorrente de gastos superiores às receitas, além de acabar com a crise de governabilidade-ingovernabilidade.

Para superação do contexto de crise, era necessário fazer reformas em todas as áreas, redimensionando o papel do Estado, elegendo prioridades, reduzindo os gastos públicos na área social, desviando as exigências do Estado para o mercado, revendo o modelo de administração. Nesse sentido, o ideário neoliberal, que consiste na retomada dos princípios do liberalismo, se apresenta como resposta às transformações e demandas ocorridas no cenário mundial, associados à minimização do papel do Estado. Portanto, há uma modificação nos padrões de intervenção do Estado, resultado dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas; tais mudanças provenientes dos processos de reestruturação capitalista e da globalização/mundialização da economia, privilegiam as relações de mercado como reguladoras da vida social (OLIVEIRA, 1997).

No contexto de redefinição da função do Estado, isto é, de Estado provedor a Estado indutor e avaliador de políticas educativas, alguns organismos assumem papel primordial nas reformas, dentre as quais: a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que elaboram e divulgam diretrizes gerais que orientam as Reformas de Estado para garantir a implementação de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social, em acordo com o paradigma neoliberal. Essas orientações padronizadas interferem nos países periféricos, constituindo-se como principal direcionador do social e educacional desses países.

Do mesmo modo, a educação como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada como fundamental na definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades. Ela é entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas, tendo um viés técnico e simultaneamente político. (Severino, 2000). Faz-se, pois, mediadora da prática produtiva e da prática política. É servindo-se de seus elementos de subjetividade que a prática educativa prepara para o mundo do trabalho e para a vida social (SEVERINO, 2001 *apud* SEVERINO, 2006).

Ao adentrarmos no cenário brasileiro, observamos o papel estratégico das políticas educacionais, que ao assumirem as diretrizes gerais que orientaram as Reformas de Estado postas pelos organismos internacionais, o fazem de maneira paliativa e precária, subordinando a educação enquanto direito social à lógica do controle capitalista. Assim, as políticas de

formação continuada de professores como parte relevante nesse todo social, materializam tais políticas e são também operacionalizadas de forma contraditória.

É notório também que tais processos de transformação em curso na sociedade trazem o surgimento de novas demandas de organização social, no que se refere ao mundo do trabalho. Em especial, são criados novos processos de atuação para o trabalhador, requerendo o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e comportamentais (CABRAL NETO e MACÊDO, 2006). O professor não fica à parte, uma vez que tais mudanças ocorridas na sociedade geram mudanças para a formação do profissional.

Como bem afirma Kuenzer (1999, p.166), “a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas do sistema social e produtivo”. É nesse contexto que os professores são desafiados as novas atribuições, a estar inteirados com a ciência e a tecnologia, a ser criativos, a trabalhar em grupo e também a analisar as políticas governamentais que interferem em sua formação e atuação.

A temática colocada encontra seu cerne de discussão na formação continuada de professores, visto que as diretrizes postas para sua formação inicial são formuladas e implementadas de maneira a não garantir a profissionalização docente, e sim um processo aligeirado. Em contraposição, Lima (2000, p.244) sugere: “a formação contínua estaria assim a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento capaz de oferecer fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação ao aluno, à escola, à profissão e à sociedade”. Ou seja, a formação continuada seria também um processo para desnaturalizar as prescrições de projetos que tendem a homogeneizar a educação, a escola e seus profissionais como se fossem meros recursos humanos para o sistema produtivo.

Nessa discussão, propomos a articulação da formação continuada na perspectiva de direito do professor, de mudanças e melhorias na prática pedagógica, com outro tema recorrente na educação brasileira, que é a discussão sobre a ampliação da carga horária nas instituições escolares e o modo como implantá-la, considerando que esta ampliação altera toda a estrutura da escola e a atuação dos profissionais nela inseridos. A Educação em Tempo Integral é pauta da maioria das Secretarias de Educação do País, já que se tornou Política Pública prioritária nos últimos anos.

De acordo com Cavaliere (2007), o tema aparece com mais intensidade na imprensa e nas secretarias de Educação a partir de 2002, forçada pela determinação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pela divulgação da ideia de que a oferta do ensino fundamental havia sido universalizada, tratando-se então de buscar a qualidade dos sistemas. A autora relembra, ainda,

que nas campanhas eleitorais para os governos estaduais, realizadas em 2002 e 2006, e igualmente nas campanhas presidenciais, a bandeira da educação em tempo integral esteve empunhada pelos mais diferentes grupos político-partidários.

Como afirma Cavaliere (2009, p.51), a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi minimalista, isto é, de *poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais*. É inegável a relevância social da permanência na escola, contudo, é fato que somente o aumento da carga horária não é garantia de bom desempenho para os alunos. A esse respeito, a autora enfatiza ainda que

O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais.

Assim, no intuito de fortalecimento da escola como agência de socialização cultural, é necessário elaborar e executar a proposta de educação em tempo integral com outras políticas. Dessa forma, entendemos que é de fundamental importância investigar a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar - MA, que, desde 2008, vivencia a experiência da escola de tempo integral.

A investigação da proposta de formação continuada de professores e sua articulação com a escola de tempo integral merece análises de diferentes naturezas, seja administrativa, econômica, seja pedagógica. Por isso, as respostas obtidas nesta investigação além de contribuir para a intensificação da produção teórica sobre o tema, nos permitiram a leitura crítica da realidade específica do município de São José de Ribamar - MA, bem como nos possibilitaram o entendimento de como estão sendo desenvolvidas as propostas de formação continuada no âmbito da escola de tempo integral e a construção de novas concepções sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação do século XXI.

Diante do exposto, é no contexto da formação continuada de professores da escola de tempo integral, que é um projeto pedagógico que gera novos delineamentos educacionais e para a formação e atuação do professor, que a pesquisa intitulada “Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar – MA” indaga:

1. Como é compreendida a formação continuada ofertada aos professores que atuam na escola de tempo integral?

2. Quais orientações teóricas e metodológicas são utilizadas na formação continuada oferecida aos professores da escola de tempo integral?
3. A formação continuada tem possibilitado a melhoria das práticas pedagógicas do professor que atua na escola de tempo integral?

Considerando então as questões postas, traçamos como objetivo geral foi analisar a formação continuada oferecida aos (as) professores (às) que atuam na escola de tempo integral. E de modo específico, buscamos:

1. Identificar as orientações teóricas e metodológicas utilizadas na formação continuada oferecida aos professores da escola de tempo integral, a partir das percepções dos sujeitos envolvidos na formação, tendo como base suas experiências em São José de Ribamar - MA;
2. Apreender a concepção de tempo integral presentes na formação continuada desenvolvida com os professores que atuam na escola de tempo integral;
3. Analisar as repercussões da formação continuada de professores que atuam na escola de tempo integral para a sua prática pedagógica.

Retomamos essa preocupação visto que passar mais tempo na escola não significa, conforme Vitor Paro (2009, p. 19), oferecer mais da mesma coisa, isto é, mais da escola ruim, “que salvo honrosas e raras exceções, é ruim e não ensina”.

Cabe ressaltarmos que a escola de tempo integral e o aluno nela inserido necessitam de professores bem formados para desenvolverem ações articuladas com a integralidade do conhecimento e organização do currículo, que não se reduz a passar informações, mas abordem os conhecimentos de modo interdisciplinar. Professores capazes de propor conhecimentos e experiências articuladas são possíveis quando temos fundamentos teórico e prático para fazê-lo. Assumimos, portanto, o entendimento de que a formação continuada de professores da escola de tempo integral é primordial para a qualidade social da educação, para ajudar os alunos a se desenvolver e a alcançar a um patamar mais elevado de aprendizagem e cidadania.

A formação continuada é então compreendida como um processo de construção e reconstrução do saber docente e de discussão sobre as mudanças por que passa a profissão. Assim tem sido nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 90, pauta de preocupação por parte dos estudiosos da área (NÓVOA, 1992; TARDIF, 1999; FREITAS, 2002; GATTI, 2003), bem como em debates governamentais, associações científicas e acadêmicas.

No cerne da discussão da formação continuada estão as concepções de formação, que se confrontam, pois, de forma oculta ou não buscam uma tipificação ideal de profissional, de

sujeito. Daí, termos desde concepções tradicionais, que buscam a “reciclagem” do profissional (em serviço ou fora dele), com questões pragmáticas e utilitárias, que focalizam apenas os conhecimentos práticos e o contexto da sala de aula, feitas sem condições objetivas de espaço-tempo, sem vislumbrar as questões macrossociais, bem como a concepção em que a formação continuada é entendida como um processo de reflexão sobre a prática, que envolve criticidade, autonomia, reconstrução da identidade docente e a visão de mundo contextualizada, cuja perspectiva de formação se caracteriza por considerar o professor como sujeito da sua própria prática (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). É relevante enfatizarmos que as propostas de formação continuada devem contribuir para um (re) pensar crítico da prática pedagógica do professor seja ela na escola de tempo integral, seja na escola regular.

### **1.1 Percurso teórico-metodológico**

O trabalho científico requer domínio de critérios de cientificidade, como, por exemplo, objetividade, validade, fidelidade, que requerem ainda nas pesquisas em educação a reflexão sobre o objeto de estudo, e ultrapassam a visão superficial e isolada dos fenômenos, mas que vão às suas raízes, buscando conhecer a realidade em profundidade. Considerando que é complexa a realidade em que o fenômeno se apresenta, assim como a compreensão da problemática da Formação Continuada de professores e da escola de tempo integral, é que nos apoiamos em um método que tem como princípio questionar a ideia estática e harmônica de realidade. Diante disso, buscamos uma apropriação teórico-metodológica que nos permitiu compreender “no plano da realidade e no plano histórico a trama de relações contraditórias que forma o tecido social, objetivando atingir a essência do mundo real, a gênese e a transformação deste” (DAMASCENO, 2005, p. 45).

#### **1.1.1 Procedimentos e técnicas**

No que concerne aos procedimentos e técnicas, buscamos no estudo crítico-dialético as bases de apropriação teórico-prática, sustentando o entendimento de que o fenômeno estudado é histórico e movido por contradições produzidas no conjunto das relações sociais.

Para Konder (2008, p.35), “Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter certa *visão de conjunto* deles [...]”. Para Damasceno (1986), pensar

dialeticamente implica a tentativa de compreensão total da realidade, operando com o movimento que vai do todo às partes e destas, ao todo, tornando-se indispensável o uso de um enfoque que, no processo de elaboração do conhecimento contribua para a integração entre realidade específica e a totalidade investigada.

De acordo com Kosik (1976, p. 35): “Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* [...] pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Portanto, para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, o enfoque epistemológico crítico-dialético foi o melhor a ser seguido, porque buscamos analisar a realidade, discutir práticas e estratégias de formação continuada, bem como apontamos sugestões de mudanças. Realizamos então o desenvolvimento da pesquisa para além da mera descrição de fatos empíricos, mas buscando a sua interpretação.

Optamos ainda pela abordagem da pesquisa qualitativa, por compartilharmos de algumas ideias e características sistematizadas por Ludke e André (1986, p.1), os quais que lembram “para realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Para Poupert, no tipo de investigação qualitativa é necessário entender que

O campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes à investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente, mas vai sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, no decurso e no final da investigação (POUPART, 1981 *apud* LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 1994 p. 99).

Ludke e André (1986) apresentam ainda algumas características sobre os estudos do tipo qualitativo, como: a pesquisa de campo como base dos dados investigados, o que atribui ao contato direto do pesquisador um grande valor, que deve ter como preocupação básica o estudo e a análise do mundo empírico, o que exige dele observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

Os autores enfatizam, também, o caráter descritivo das investigações, apreendendo os dados e relacionando-os com seu contexto, tendo em vista um entendimento holístico, histórico e processual dos fenômenos; a natureza indutiva da investigação em que se parte de assuntos amplos que se tornam mais diretos e peculiares no andamento da pesquisa, ou seja, não há

hipóteses definidas a serem refutadas ou confirmadas nem uma linha teórica pré-determinada, embora o pesquisador tenha pressupostos teóricos para dar início à investigação.

É importante destacarmos, conforme Bogdan e Biklen (1994), que a pesquisa qualitativa é base da investigação em educação, por seu movimento dinâmico, que até pouco tempo,

(...) dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatísticas alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.11).

Para Minayo (2007, p. 44), “a pesquisa qualitativa considera a visão, o juízo, o ponto de vista dos interlocutores, busca o aprofundamento e a abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma política”.

Assim, destacamos ainda alguns procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados que viabilizam a compreensão da formação contínua de professores como um elemento constitutivo da escola de tempo integral, a saber: a pesquisa bibliográfica que se caracteriza como um norteador na construção de aspectos importantes na pesquisa, nos aproximando das contribuições teóricas existentes, dando subsídios e definições como recurso de compreensão do objeto.

De acordo com Severino (2007, p. 122) “a pesquisa bibliográfica [...] utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por pesquisadores e devidamente registradas”. Não se trata de uma “gula livresca” em que se enche a cabeça com grandes quantidades de livros, artigos, dados numéricos, mas de uma seleção, de uma leitura cuidadosa e profunda, para subsidiar a interpretação do objeto (QUIVY *et al.*, 2008).

Dessa forma, no que se refere à literatura sobre a educação, formação inicial e continuada, no intuito de diálogo como o objeto, recorreremos, para fundamentação a: Donald Schön (1983, 1987 e 2000), António Nóvoa (1992, 1995 e 1999), Isabel Alarcão (2011), Carlos Marcelo García (1992 e 1999), José Contreras (2002), Maurice Tardif (1999, 2002, 2005, 2014), Istiván Mészáros (2008).

No cenário nacional buscamos a contribuição de pesquisadores, como: Bernardete Gatti (2000, 2003, 2008), Selma Garrido Pimenta (1994, 1997, 2000 e 2002), Kuenzer (1999), Paulo Freire (1996), Libâneo (2000), Lima (2000), Freitas (2002), Romanelli (2003), Cabral Neto e Macêdo (2006), Saviani (2009), Romanowski e Martins (2010); na discussão sobre a escola de tempo integral e educação integral, nos fundamentamos em Cavaliere (2007, 2009), Moll (2008), Paro (2009), Maurício (2009), Menezes (2009), Coelho e Hora (2011), dentre outros autores e artigos de periódicos.

Optamos ainda pela técnica de análise documental, que, de acordo com Cellard (2010 *apud* POUPART, 2010) possibilita realizar alguns tipos de reconstrução, entretanto, continua sendo primordial a prudência e avaliação da documentação que pretendemos analisar. O autor ressalta que o exame do contexto, os autores, interesses, a confiabilidade, natureza do texto e os conceitos-chave são essenciais para fazermos uma interpretação coerente, tendo em conta a temática inicial. Assim, o conhecimento e a análise de documentos oficiais sobre formação continuada e a escola de tempo integral, quer em nível nacional, quer local são essenciais, pois apontam pressupostos sobre o objeto pesquisado.

Logo, são de grande importância documentos como a Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os Decretos presidenciais, o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico da escola, os Planos Operativos e projetos da escola, jornais, informativos, dentre outros, que viabilizem averiguar a relação de coerência entre discurso e prática, bem como as lacunas que envolvem a formação continuada e seus direcionamentos.

Utilizamos também as entrevistas semiestruturadas, visto que, para Palmer (1928 *apud* Poupart, 2010), a possibilidade de interrogar os atores sociais e utilizá-los como recurso para a compreensão das realidades sociais constitui uma das grandes vantagens das Ciências Sociais. Nessa perspectiva é que Poupart *et al* (2010, p. 215) afirmam:

[...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro lado, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo de questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos.

Desse modo, nesse jogo complexo que envolve questões de interação social, é que Szymanski (2004, p.12) enfatiza: “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Também a esse respeito, Rosa e Arnoldi (2006) afirmam que as questões a serem formuladas nas entrevistas semiestruturadas devem permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas propostos, o que necessita de um relacionamento recíproco de confiabilidade.

Convém destacarmos, ainda, que a organização de tais questões foi realizada por meio das seguintes categorias que facilitaram a análise empírico-teórica: (i) orientação teórico-

metodológica da formação continuada, (ii) concepção de tempo integral, e (iii) repercussão de práticas pedagógicas. De acordo com Franco (2005, p. 57): “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Cabe salientarmos que as categorias têm como base as leituras do referencial teórico sobre a formação continuada e escola de tempo integral.

Além disso, a observação direta, que se constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas, por possibilitar-nos observar fatos e situações concretas, destacando os ambientes, os atores sociais, seus relacionamentos, modos de operar e sua linguagem, uma vez que observar não é simplesmente “olhar”. De acordo com Ludle e André (1986, p. 45), a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer a conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado, pois a observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos. Esclarecemos, porém, que a observação aqui mencionada é não participante, isto é, não busca envolvimento com o objeto pesquisado nem a ele incorporar-se. Para que a observação ocorresse de maneira completa e precisa, durante e após a observação, fizemos registros num caderno do tipo “diário de campo”.

### 1.1.2 O campo de pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida levando em conta a realidade da Escola de Tempo Integral (ETI) “São José Padroeiro”<sup>2</sup> que vivencia a experiência de tempo integral. A escola se localiza no município de São José de Ribamar-MA, a cidade que fica a 30 km de São Luís, no extremo leste da Ilha, à beira da baía de São José e tem como atrativo suas paisagens naturais, que exibem belas praias e o turismo religioso, tradição que já fez da cidade um dos santuários mais importantes do Norte-Nordeste.

A escola pesquisada atende em média 400 alunos divididos, no Ensino Fundamental (320) e Educação Infantil (80). Possui (8) oito salas de aula, laboratório de informática com computadores (conectados a internet) para cada aluno, laboratório de ciências, sala de multimídia, biblioteca, brinquedoteca, área de vivência, quadra poliesportiva, refeitório, *playground*, secretaria, sala de professores, cozinha industrial e estacionamento.

---

<sup>2</sup> Nome fictício. Por razões de sigilo, o nome da escola não é mencionado, por isso denominamos de “ETI São José Padroeiro”.

No que se refere ao universo da pesquisa, consideramos importante direcionar a entrevista aos sujeitos que demonstraram interesse em contribuir com sua realização tais como: 9 (nove) professores do ensino fundamental séries iniciais e finais (1º ao 9º ano), 1 (uma) Coordenadora Pedagógica e 1 (uma) Secretária de Gestão Pedagógica Municipal, totalizando 11 (onze) sujeitos. Cabe destacarmos que a participação nesta pesquisa foi voluntária e sem identificação dos participantes tendo sido, portanto, assegurado o sigilo de sua participação.

Ressaltamos ainda que essa *amostra* é considerada como fechada e convencional, tendo em vista que, de acordo com Pires (2010. p. 154),

[...] No sentido estrito ou operacional, ela designa exclusivamente o resultado de um procedimento visando extrair uma parte de um todo bem determinado; no sentido amplo, ela designa o resultado de qualquer operação visando constituir o corpus empírico de uma pesquisa.

Ademais, esse tipo de amostra tem um *Corpus* empírico representado singularmente e descrição em profundidade, com contornos físicos “naturalmente determinados”, tomando a forma de um sistema integrado, como uma escola, permitindo uma observação completa e direta por parte do analista (PIRES, 2010).

Por fim, destacamos que esta investigação se caracterizou como um estudo de caso. Assim, recorreremos às contribuições feitas por Alves-Mazzotti (2006), ao discutir as posições de dois dos mais reconhecidos especialistas em estudo de caso, Robert Stake e Robert Yin, os quais discutem critérios para avaliar se uma pesquisa pode ou não ser classificada como um estudo de caso. Nesse sentido, destacamos, conforme Stake e Yin, algumas características: para Stake, um estudo de caso é uma investigação que focaliza um fenômeno original, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas; para Yin, o caso deve ser único ou revelador, focaliza fenômenos sociais complexos, retendo características holísticas dos eventos da vida real. Explicitamos ainda que o estudo de caso aqui posto diz respeito àqueles que “focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento” (ALVES-MAZZOTTI, 2006 p. 640).

Em linhas gerais, o roteiro que utilizamos se constituiu de uma tradução de aspectos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa, não numa perspectiva de linearidade, mas de rigor científico e consistência. A ele foram acrescidos estudos constantes, de modo que chegamos à etapa mais difícil desse processo: a organização das informações, trabalhando articuladamente contribuição teórica e interpretações coerentes acerca da realidade estudada.

Assim, empreendemos a construção deste estudo obedecendo a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, abordamos os tópicos que deram início a esta dissertação, destacando o

contexto do objeto, as questões norteadoras, os objetivos, o referencial teórico-metodológico utilizado e os sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, fazemos uma exposição crítica das mudanças que ocorreram nos últimos trinta anos do século XX, dando atenção particular às políticas e concepções de formação continuada de professores no Brasil principalmente nos anos noventa.

No terceiro capítulo, fazemos a contextualização das concepções de educação integral e tempo integral e seus projetos pioneiros no Brasil, bem como da formação continuada de professores no contexto das mudanças trazidas pela política de educação em tempo integral em âmbito nacional, reafirmando a formação continuada de professores como um dos fatores importantes para sua consolidação.

No quarto capítulo apresentamos o contexto histórico, socioeconômico e educacional do município de São José de Ribamar-MA, e fazemos as análises nucleares sobre a formação continuada de professores da escola de tempo integral no contexto desse município.

No quinto capítulo, nas considerações finais, apontamos algumas (in) conclusões, visto que o conhecimento é provisório, e esta é apenas uma percepção sobre a realidade pesquisada. Fazemos, então, algumas apreciações críticas, apontadas na trajetória desta pesquisa e resultado de reflexões que esboçam não apenas convergências e divergências, mas também possibilidades.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CENÁRIO DOS ANOS NOVENTA

Para atender as demandas advindas do processo de reestruturação capitalista, a educação e particularmente os professores são desafiados a responder a necessidades postas nesse novo cenário, assim, torna-se imperativa a formação continuada, para que professores construam seus conhecimentos e suas práticas e também considerem a complexidade das políticas que incidem diretamente sobre sua formação e atuação.

No presente capítulo, realizamos uma análise crítica das mudanças que ocorreram nos últimos trinta anos do século XX, e essa compreensão é importante, pois confirma que tais mudanças reconfiguraram o Estado e seu *modus operandi*, incidindo diretamente na educação e na configuração das políticas e concepções de formação continuada de professores no Brasil, principalmente a partir dos anos noventa.

Para tanto, buscamos fundamentação em pesquisadores do assunto no cenário internacional, dentre os quais: Donald Schön (1983, 1987 e 2000), António Nóvoa (1992, 1995 e 1999), Isabel Alarcão (2011), José Contreras (2002), Maurice Tardiff e Claude Lessard (1999, 2002, 2005, 2014); e no cenário nacional: Iria Brezinski (1996, 2001 e 2002), Bernardete Gatti (2000, 2003, 2008), Selma Garrido Pimenta (2000 e 2002), Kuenzer (1999, 2003), Libâneo (2000), Freitas (1999, 2002), Romanelli (2003), Cabral Neto e Macêdo (2006), Saviani (2002, 2009, 2011), Shiroma (*et al*, 2007), Romanowski e Martins (2010), dentre outros; além de em documentos oficiais.

### 2.1 A formação continuada de professores no Brasil

Partindo do intento de não nos alongarmos em demasia no percurso histórico, mas também de não negligenciar e vislumbrar como a temática em questão vem sendo tratada, mesmo que de forma sucinta, é que destacamos a divisão em seis períodos<sup>3</sup> da história de formação de professores no Brasil feita por Saviani<sup>4</sup> (2009, p. 143-144):

---

<sup>3</sup> Foge ao escopo deste estudo uma análise mais apurada de cada um dos períodos estudados por Saviani (2009), mas sua menção é necessária, pois, em cada período, fica evidente nas discussões feitas pelo referido autor que o tema foi discutido de modo a não atender as necessidades de formação, atuação e valorização do professorado no contexto brasileiro.

<sup>4</sup> Demerval Saviani, no trabalho intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” discorre detalhadamente cada período. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A história da educação no Brasil confirma que os problemas educacionais remontam a tempos antigos, perpassados por interesses políticos e econômicos. No que se refere à preparação de professores, Saviani (2009), ao fazer a referida divisão em seis períodos, mostra que a formação, valorização e as condições de trabalho desses profissionais quase sempre mantiveram descompasso entre discurso e prática, tornando-se necessário o ajuste de decisões políticas e do discurso imperante. Assim, ao colocarmos em pauta tal discussão, é necessária a compreensão de que a configuração política da formação de professores e da educação caminharam na contramão da ideia máxima de prioridade, e foi marcada historicamente pela desvalorização desta e de seus profissionais.

Considerando essa condição na história da educação brasileira, realizamos uma exposição crítica das políticas e concepções de formação inicial e continuada de professores no Brasil, dos últimos trinta anos do século XX, visto que, na divisão de Saviani (2009), a partir do quinto período, as mudanças empreendidas neste período reconfiguram o Estado e seu *modus operandi*, e é dado especial destaque aos anos noventa.

É relevante ressaltar que, no decorrer da história da educação brasileira, a formação de professores acompanhou as seguintes tendências da prática pedagógica: escolanovismo, tecnicismo, perspectiva crítica, teoria reprodutivista, até a que considera o professor como sujeito da sua própria prática (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Entretanto, é marcadamente no contexto de crise que se apresentou no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 que se aprofundou nos anos seguintes, que a ideologia neoliberal capitalista elege o mercado como regulador do social. E, principalmente nesse período, de acordo com Gentili (1999), é que o neoliberalismo, com uma “intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade” e uma “série de estratégias políticas, econômicas e

jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista”, vai intensificando sua natureza hegemônica em diversos países.

No cenário brasileiro, a política educacional vincula-se à política de desenvolvimento, e na educação prevaleceram a tecnocracia e as ideias da Teoria do Capital Humano, ou seja, a vinculação estrita entre a educação e o mercado de trabalho, além da afinidade entre política educacional e os planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional.

De acordo com Romanowski e Martins (2010), é no final do final da década de 1960, perpassada pela concepção tecnicista, cuja ideologia era formar os técnicos, que a formação continuada passa a constituir-se como complementação profissional, como reciclagem e treinamento, sob a forma de cursos de curta duração e palestras. A ênfase que recaía sobre os conteúdos dos cursos pautava-se na organização do planejamento do ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação. Desse modo, os professores eram treinados para a elaboração dos objetivos instrucionais que permitissem controlar a aprendizagem dos alunos.

Enfatizamos que a educação no Brasil, nesse período, baseada na orientação política e econômica do regime militar de 1964, reformulou toda a legislação educativa como medida de contenção dos profissionais e controle do sistema educativo. De acordo com Garcia (2003, p.41), “economicistas de plantão passam a fazer sucesso como educadores e em nome da eficiência de todo o sistema são elaborados planos de toda sorte. Do primário à pós-graduação, nada fica sem o dedo dos planejadores”, contudo, a grandiosidade de propostas não se efetivou, obtendo-se apenas modestos resultados.

Na visão tecnicista, segundo Saviani (2002, p. 13), o fundamental passa ser a organização dos meios; os sujeitos, professores e alunos passam a “condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

No âmbito da formação de professores, os Pareceres de 1975 e 1976 incidiram diretamente sobre o Curso de Pedagogia, com a finalidade de formar especialistas. De acordo com a legislação de 1969 (Parecer 252/69), além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas divididos em habilitações técnicas: Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Administrador Escolar e Inspetor Escolar. Essa situação fragmentou os currículos numa separação teoria e prática, bem como enfraqueceu a categoria de profissionais.

Na esteira dos anos de 1980, as reformas educacionais desenvolvidas na América Latina e em diversos países dominados pelo capitalismo visaram à adequação da educação como direito social ao processo de reestruturação produtiva e ao redimensionamento do Estado,

fazendo com que a educação pública favorecesse a realização de interesses mercantis. Como confirma Chauí (2001, p. 20):

O capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto das empresas como de serviços públicos também se torna estrutural. Disso resulta que a ideia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis e políticos tende a desaparecer, pois o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria acessível apenas aos que têm poder aquisitivo para adquiri-la.

De acordo com Shiroma *et al.* (2007), a referida década caracterizou-se, também, pelo período de transição e abertura política, no entanto, de modo geral (em nível federal), na formulação de políticas educacionais nada se inovou. Nas palavras de Kuenzer (2003.p.56), “conseguiu-se, pelo contrário, e não por acaso, uma interessante mescla de populismo com autoritarismo, através de um processo que, ao pretender ser democrático contrapondo-se a centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e fragmentação”.

Nesse contexto de crise, Shiroma *et al.* (2007, p. 37-38) relembra que o cenário educacional brasileiro dos anos 80 era dramático, uma vez que

50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau, 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no primeiro grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas primeiras três séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza.

Romanowski e Martins (2010) enfatizam que no âmbito da formação continuada nos anos 80 a ênfase dos cursos direcionava-se para questões sobre a organização pedagógica e dos currículos escolares, tendo como base as teorias reprodutivistas da década anterior. As autoras destacam, ainda, que nesse período a formação continuada passou a ser considerada na carreira docente, porque, para a promoção dos professores, se considerava como titulação, os cursos de nível superior de graduação concluídos após o ingresso nos sistemas escolares. Assim, o acesso a níveis mais elevados na carreira profissional incluía a avaliação por contagem de pontos do número de cursos de formação continuada realizados pelo professor, pois o tempo de serviço era considerado pouco para progressão profissional, sendo necessária uma avaliação de desempenho, tendo como definição o registro em documentos escritos,

iniciando-se dessa forma o controle<sup>5</sup> do trabalho docente.

De acordo com Romanelli (2003), foi a partir da década de 90 que o Estado brasileiro neoliberal, tentando responder às exigências da reorganização da produção, deu início à reforma educacional operacionalizando eixos importantes, como a organização curricular, avaliação educacional, o financiamento e a formação de professores. Salientamos que as recomendações neoliberais para a educação “têm como pressuposto básico a preparação para o trabalho, ou seja, formar os homens para o exercício de suas funções e desse modo atender aos interesses do capital. Por extensão, depositam na educação a responsabilidade pela solução dos problemas sociais” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 61).

Segundo Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003), desde o início dos anos 90 assiste-se à emergência de novos discursos visando à formação e à profissionalização do ensino, em contraposição à formação docente baseada numa racionalidade fechada, exógena aos professores. No âmbito da formação continuada, trata-se de uma perspectiva de formação que se diferencia, por considerar o professor como sujeito da sua própria prática.

Do mesmo modo, no cenário nacional, a reconfiguração do papel do Estado e sua influência na educação vão se intensificando a partir das diferentes agendas públicas dos anos de 1990, visando a “pequenos ajustes”. Assim, primeiro evento a marcar esses delineamentos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que delimitou a formulação de políticas para o setor educacional na década, constituindo-se um marco na elaboração de um projeto mundial de educação. Foi realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março em 1990, sob convocação e financiamento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial (BM). Com a participação de 155 governos de diferentes países, além de agências internacionais, ONGs, Associações Profissionais, entre outros.

A principal linha defendida no evento foi “a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” em que se colocava a educação como estratégia para o desenvolvimento, social, cultural e econômico. Em articulação com esse objetivo, a formação e qualificação dos

---

<sup>5</sup> É relevante enfatizar que a ideia de controle, de vigilância do trabalho docente não teve início no Brasil, mas ficou mais evidente no contexto brasileiro nesse período, visto que as formas de gestão e organização da escola foram adquirindo, progressivamente, características semelhantes às identificadas nas chamadas organizações produtivas, próprias do mercado convencional, conforme Cabral Neto, Antunes, Vieira; no trabalho intitulado “Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária”. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 665-683, nov. 2015.

professores também se apresentavam como questão estratégica para melhorias e para materialização das políticas educacionais.

Em 1993, retoma-se o debate iniciado em 1990, com a Conferência de Nova Delhi, que congregou nove países<sup>6</sup>. Então, as orientações da Tailândia e de outros fóruns de agenciamento dos organismos internacionais, que constituíram o Plano Decenal de Educação para Todos, foram efetuadas no governo Collor/Itamar (1990-1994) cujas metas locais já se acordavam com as propostas dos organismos multilaterais. Portanto, como podemos observar, a uniformização da política educativa em escala global vincula-se ao crescente “discurso neoliberal da defesa da educação como via de acesso à modernidade” (VIEIRA, 1998, p. 44).

Fato também expressivo nesse contexto foi a convocação da UNESCO à Comissão Internacional sobre Educação do século XXI, que teve coordenação de Jacques Delors e participação de especialistas, com o objetivo de fazer-se um diagnóstico do cenário mundial sobre a interdependência e globalização. O resultado deste estudo, iniciado em 1993 e finalizado em 1996, ficou conhecido como Relatório Delors; no Brasil, ficou conhecido pelo título “Educação: um tesouro a descobrir”. De acordo com Frigotto; Ciavatta (2003, p.99), “O relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico”.

Desse modo, as transformações ocorridas nesse cenário passaram a constituir-se como uma adaptação de princípios administrativos em vigor no mundo empresarial para a educação, como resultado das indicações de organismos internacionais, delineando para o sistema educacional o viés economicista, sendo frequente a ideia de produtividade, eficiência, competitividade e outras tais como: autonomia, descentralização, equidade, mas destituídas de seu sentido original. De fato, o que verificamos é uma contraposição às premissas democráticas de educação, pois faz-se um reposicionamento da escola e do próprio Estado na produção político-educacional (LIMA; MENDES, 2006).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107), é “no governo FHC que, pela primeira vez, a nossa história republicana transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado”. Convém ressaltarmos que as bases dessa política foram as “recomendações e orientações” postas na proposta educacional do Banco

---

<sup>6</sup> Congregaram-se na referida Conferência os nove países mais populosos do mundo e com os maiores índices de analfabetismo: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Mundial que levou o Brasil a adotar o “encolhimento” da proposta de Jomtien (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

Nesse contexto, evidencia-se uma redefinição do cenário mundial e emerge uma nova ordem mundial marcadamente processada na intensificação da globalização da economia, da política e da cultural, que ganha sustentação nos preceitos do neoliberalismo. É válido reiterarmos que a formação continuada de professores se constitui item importante, ao impulsionar a materialização das reformas na educação básica e na escola, como meio de ajustamento dos sistemas de ensino às demandas advindas da reestruturação capitalista. Dessa maneira, as propostas, ou melhor, as intervenções diretas de políticas delineadas pelos organismos internacionais, como o BM, a UNESCO, a CEPAL para a América Latina vão facilmente incorporando-se às políticas do Estado brasileiro, à medida que vão impondo condições que intervêm na reestruturação da administração da educação e nas questões pedagógicas.

É importante salientarmos que, no Brasil, o Projeto “Educação para Todos” se materializou num cenário específico. A Conferência de Jomtien aconteceu numa transição de governo. O Governo Collor (1990-1992) foi alvo de denúncias que culminaram com seu *impeachment* (*destituição*), o que gerou instabilidade ao cenário brasileiro e o Projeto foi retomado no Governo Itamar Franco (1993-1994), mas concretizou-se somente no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), quando o ciclo de reformas na educação se materializou.

De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, a formação continuada passou a ser uma questão de imperiosidade, como um requisito no mundo do trabalho em diversos setores, face às mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e às mudanças no mundo do trabalho. A autora afirma ainda que a ideia de formação continuada, como aprofundamento e avanço nas formações profissionais, foi incorporada também pelos setores profissionais da educação, exigindo o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais, como resposta aos problemas do sistema educacional.

Assim, a formação, tanto inicial quanto continuada de professores, está no cerne da questão, visto que documentos e pesquisas educacionais enfatizam que, apesar dos processos empreendidos nas reformas educacionais, os resultados não são tão satisfatórios quando

observamos o desempenho<sup>7</sup> de aprendizagem dos alunos, a exemplo, do alcance de níveis básicos de leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático.

Tais documentos trazem, entretanto, a argumentação de que,

*Embora seja verdade que o êxito da aprendizagem é consequência de fatores muito diversos e complexos, é aceitável sustentar que uma das explicações do baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem tenha sua raiz no “fator docente”, entendido como o conjunto de variáveis que definem o desempenho dos mestres, professores e diretores das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores. (UNESCO, 2004, p. 11).*

Nessa perspectiva, a formação continuada destaca-se como elemento crucial para atualização dos conhecimentos e práticas do professor frente às mudanças no mundo do trabalho contemporâneo e às exigências em relação à avaliação. Para Paiva (2004, p. 32),

*A educação continuada é indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologias, das artes, das expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização, confere à história.*

Outro aspecto relevante, segundo pesquisa feita pela UNESCO (2004, p.176), refere-se ao desejo dos professores de participarem de formação continuada “se existisse um estímulo, como aumento salarial ou incentivo a plano de carreira”. Para enfrentamento dessa situação, várias políticas em nível de governo têm sido postas em prática, no sentido de formar os profissionais da educação.

O segundo evento a operacionalizar a reforma educativa no contexto brasileiro foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394/96, na qual destacam-se aspectos importantes, como os tratados mais especificamente no Título VI, denominado “Dos Profissionais da Educação”, cujos artigos 62 e 63 estabelecem:

---

<sup>7</sup> O sistema de avaliação brasileiro foi se ampliando e se complexificando desde o fim da década de 1980 até o atual contexto. Porém a avaliação educacional em larga escala nos sistemas públicos de ensino no Brasil é recente, iniciado nos anos 90, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De acordo com Silva (2010, p.429), a partir de 2001, ocorre uma mobilização do MEC no sentido de empreender um rigoroso planejamento no funcionamento do Saeb, sendo repaginado e aprimorado. Em 2005, é novamente aperfeiçoado, ampliando-se com a inclusão da Prova Brasil, tendo, entre outras mudanças, uma avaliação em larga escala de caráter universal com aplicação bianual. Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O destaque premente nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que, por meio de acordos e convênios intergovernamentais, tem instigado à curiosidade de pesquisadores da área acerca do seu funcionamento, mecanismos, relevância e implicações na política educacional brasileira. Fonte: SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *In: Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

Art. 62 – *A formação de docentes para atuar na educação básica* far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - *Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis* (BRASIL, 1996).

É nesse contexto que a relevância da formação continuada ganha ainda mais destaque, pois se apresenta associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano da escola (CABRAL NETO e MACÊDO 2006). Como já evidenciamos, a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, o ensino público passa a promover a valorização dos profissionais da educação, conforme consta no art. 67 da referida Lei que determina:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

No âmbito legal, destacamos ainda o Plano Nacional da Educação (PNE) que tem como fundamento a legislação brasileira e as lutas da sociedade civil organizada. A Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, no seu art. 214 afirma que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/Lei nº 9.394/96) determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

O PNE (Lei nº10. 172/2001) também trata da formação continuada do magistério como parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, destacando: “*A formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação” (BRASIL, 2001).

Os educadores são unânimes em reconhecer a importância da formação inicial e continuada. Todavia, uma formação inicial consistente, com fundamentos teóricos e práticos, acrescida da formação continuada para (re) construção de saberes e práticas pedagógicas, em um contexto de constantes mudanças é basilar.

Por partilharmos da compreensão de formação continuada de professores proposta por Freitas (2004, p. 112), acreditamos que

A formação contínua constitui processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica.

De modo geral, após a LDB nº 9.394/96, os documentos das instituições formadoras vêm convergindo para a necessidade de reconstrução do perfil do professor. A legislação educacional favoreceu o processo de reformulação de vários cursos para a formação inicial dos professores da educação básica, ampliando também as possibilidades de instituições responsáveis em desenvolver a referida tarefa: nível médio, modalidade normal, e no nível superior, pedagogia e licenciaturas e Institutos Superiores de Educação, o que, segundo alguns autores, pactua com um modelo de educação superior “indicado para países periféricos” com menos investimento e menos tempo.

Na visão de Kuenzer (1999), na prática, as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista e pesquisador da educação, dado o aligeiramento e à desqualificação de sua formação, e ainda nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a à mera tecnologia ou ciência aplicada, ao mesmo tempo que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”. Para Iria Brzezinski (2000, p. 151), a forma como essa LDB foi sancionada demonstra a contraposição existente entre “o mundo do sistema” e “o mundo vivido pelos educadores brasileiros”.

Ainda para Freitas (1999, p. 28), no âmbito das normalizações, as referências para a educação e a formação de professores, na concepção da reforma induz

Ao retorno da concepção tecnicista do educador(...) com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional.

Por um lado, observamos que os resultados dessas reformas mostram avanços na expansão quantitativa da oferta escolar, em todos os níveis, renovação de conteúdos curriculares, mudanças nos modelos de gestão e administração, incorporação de novas tecnologias na escola, etc, contudo, conforme Cabral Neto e Macêdo (2006), as propostas de formação docente implementadas nesse contexto buscam possibilitar a construção de um novo paradigma para a formação de professores, ajustando não só a educação do século XXI, mas

também demandas advindas da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho.

O fato é que as mudanças advindas do mundo do trabalho interferem diretamente na dinâmica e função social da escola, tornando mais evidente a relação de determinação existente entre a forma de organização da sociedade e os objetivos da educação, bem como para a formação de professores. De acordo com Kuenzer (1999, p. 167),

A pedagogia até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

Dessa forma, com a mudança do modelo produtivo e dos processos laborais, ocorre também uma mudança no perfil de formação do professor, pois, antes ainda conforme a autora supramencionada, bastava uma boa eloquência, um bom livro didático e alguma prática, para atender as necessidades do modelo taylor/fordista, compreender e transmitir o conteúdo escolar do currículo, manter o respeito e a boa disciplina. Isso era suficiente para ser considerado um bom professor.

É possível também reafirmarmos conforme estudos da área, que as mudanças empreendidas no campo econômico, social e político caracterizam a emergência de uma nova ordem mundial, em que predominantemente a relação trabalho e educação posta nas políticas prioriza o capital ao invés da formação humana pelo trabalho.

Face ao exposto, é relevante destacarmos que no redimensionamento de espaços e tempos, de acordo com Duarte (2001, p. 63), no pragmatismo neoliberal, o objetivo principal é “a formação de um indivíduo preparado para constantes adaptações às demandas do processo de reprodução do capital”. Consequentemente, a lógica posta é a da necessidade de preparar recursos humanos para enfrentar as incertezas do mercado de trabalho.

Então, embora a formação de professores seja assunto recorrente e de visibilidade nas políticas educacionais, sua materialização quase sempre apresenta questões controvertidas. O cenário atual aponta, por exemplo, que os professores possuem carga elevada de trabalho, com aulas ministradas em diferentes escolas, e não dispõem de tempo para a realização de estudo, de leituras e ampliação cultural; são submetidos a péssimas condições de trabalho, trabalham com classes lotadas e recebem salários baixos.

De acordo com Saviani (2011), a própria história da formação de professores evidencia dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XIX quando, no intuito de

resolver o problema da instrução do povo, foi instalado, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando no cerne do problema outra questão primordial: a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação de professores.

Saviani declara que esses dois modelos deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores. No primeiro modelo, chamado de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores” (SAVIANI, 2011, p. 9), a formação de professores é resultado dos domínios da cultura geral e específica dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá ensinar. Assim, a formação pedagógico-didática viria em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Salientamos que esse modelo predominou nas universidades e demais instituições de Ensino Superior que se encarregaram da formação dos professores secundários.

No segundo modelo, denominado de “modelo pedagógico-didático de formação de professores” (SAVIANI, 2011, p. 9), que prevaleceu nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários, essa formação se perfaz com o efetivo preparo pedagógico-didático. Neste, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deveria assegurar, de forma definida e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática.

Observamos, pois, que debater a formação profissional é atividade laboriosa e discutirmos a formação continuada é mais ainda, pois requer pesquisa, por ser, esta uma dimensão importante para sua constante qualificação frente às mudanças e demandas nas últimas décadas do século XX. Cabe enfatizarmos que as mudanças nas políticas de formação docente no Brasil, nos dois últimos séculos, revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas.

Para Saviani (2011, p.10-11), a precariedade das políticas formativas, cujas contínuas mudanças não conseguiram constituir um modelo minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país, é legitimada pela estrutura organizativa atual da formação de professores no Brasil, decorrente das diretrizes definidas nos seguintes documentos legais:

1. Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002. Tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

2. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
3. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC, conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006. Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil; (b) anos iniciais do Ensino Fundamental; (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal; (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
4. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
5. Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) contando, também, com a educação a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O autor destaca que os impasses e dilemas para uma sólida construção da política de formação advêm das contradições tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, quanto daqueles referentes ao Curso de Pedagogia. Realça, ainda, a centralidade da noção de “competências” versus incapacidade de superar a incompetência formativa e o recurso ao conceito de “competências” imprime um tom próprio sintonizado com a política oficial, impregnada pela “pedagogia das competências”, tornando, a aquisição de competências uma tarefa pedagógica, as quais se adaptam aos objetivos operacionais.

Outra questão ressaltada por Saviani (2011) diz respeito ao dilema da formação do professor técnico versus formação do professor culto. A política educacional vigente vem se guiando pelo modelo gerencial: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de investimento. Esse modelo evidencia a ênfase na produtividade, mas com cortes dos gastos públicos. Tais concepções são resultado da reforma da

administração, situada no marco da reforma do Estado, a qual buscava mudanças significativas na sua organização e gestão, para atender às demandas das políticas neoliberais (CABRAL NETO, 2009).

No que se refere à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico, em cursos de curta duração, entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e fazer a aplicação de regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, ou seja, o profissional capaz de atuar a contento diante dos alunos. Diferentemente da concepção de formação do professor culto, aquele que tem domínio dos fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem a compreensão do desenvolvimento da humanidade e aliado a isso realiza um trabalho profundo de formação dos alunos (SAVIANI, 2011).

É evidente também que esses processos e suas incursões na política educacional não acontecem de forma linear, sem a resistência da sociedade civil organizada, sem a luta do movimento de educadores, por isso são discutidas e postas as contradições das duas sociabilidades em disputa na relação entre capital e trabalho; de um lado, a lógica do capital que defende o indivíduo preparado para as incertezas da reprodução do capital, de outro, a que defende a formação omnilateral tendo em vista a emancipação humana.

É nesse sentido, de emancipação humana, de desenvolvimento integral, que procuramos entender a formação continuada de professores, como fruto de reivindicações que melhorem a educação básica, como um redimensionamento da concepção de educador e de sua formação, uma vez que, assumindo a condição de sujeitos, “Podemos legitimar a nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega ou intuitivamente pelo que consideramos imponderável” (MOURA, 2003, p. 129).

## **2.2 Concepções de formação continuada**

As discussões sobre a concepção que deve fundamentar formação continuada de professores é motivo de profundas discussões no Brasil. Essas discussões emergem, segundo alguns autores, desde a preparação inicial desse profissional, no modelo formativo, ou seja, na própria definição da identidade profissional e não apenas de crises organizacionais, curriculares ou sociais. Essas discussões são relevantes, pois, atualmente, são resultado de um número significativo de pesquisas sobre o tema em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Para Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003), no que se refere a modelos formativos e políticas de aperfeiçoamento, há necessidade de uma profunda revisão, visando ao fortalecimento da profissão docente e reconhecendo o professor como produtor de sua

identidade profissional. Para tanto, a discussão sobre a profissionalização constitui-se um desafio teórico e prático, visto compreendermos que o movimento da profissionalização da docência não é apenas ideológico, mas também social, político e econômico, porque, sua realização implica mudanças em várias características dos contextos de atuação da atividade docente.

Percebemos que os diferentes estudos e reflexões críticas sobre a formação de professores têm revelado a existência de um “modelo formativo” caracterizado por Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003, p. 21) de Modelo Hegemônico da Formação (MHF) ou da tradição, em que se misturam tendências próprias do racionalismo técnico, da formação academicista e tradicional. Nesse modelo, o professor é reconhecido como executor e reproduzidor; é um “consumidor de saberes produzidos por especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente”.

Esse modelo de formação expressa uma concepção de docência que tem as seguintes características: treinamento de habilidades, conteúdos descontextualizados da realidade profissional, distância do objeto da profissão, dicotomia teoria/prática, entre outras.

Em contraposição, Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003) propõem a construção de um Modelo Emergente da Formação (MEF) que tem as seguintes características e contribuições teóricas: a profissionalização docente é tomada como ponto chave nos processos formativos, (Brezezinski, Gatti, Ramalho, Torres); são consideradas três condições básicas da atitude profissional: reflexão, pesquisa e crítica, essas condições articuladas contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional (Schön, Zeichner, Freire, Stenhouse).

Essas características e contribuições teóricas convergem na construção de um modelo que vislumbra um fazer profissional competente, na possibilidade de participação na construção da profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, bem como para a formação de um profissional que contribua para a transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

É importante ressaltarmos ainda que o modelo de formação docente hegemônico e seus contextos, por vezes desprofissionalizantes, tem nas relações de interesse e poder subsídios para sua efetivação, pois, dentre outros espaços de convergência e divergência, têm na própria legislação educacional fundamentos para sua consolidação ou superação.

Nesse sentido, a formação continuada no Brasil está apoiada no marco legal da LDB nº 9.394/96, embora cada município possa também manifestar suas decisões políticas. Para Dourado (2001) as discussões e ações postas repercutem na maior atribuição e

responsabilização do professorado, no que se refere ao trabalho docente, sua atividade na sala de aula, à gestão da escola, à elaboração de projetos, ao currículo e à avaliação institucional.

Ao destacarmos o marco legal da LDB, evidenciamos, na tendência contemporânea fomentada pela referida Lei e sinalizado no contexto da reforma, um novo perfil de professor contemplado em três linhas principais, a saber: i) a ideia de profissionalidade com ênfase na formação prática em detrimento da teórica; ii) a ideia de competência adotada como conteúdo do processo formativo, em que cada professor é responsável pela sua qualificação individual; iii) a ideia de “capacitação em serviço” que flexibiliza o lócus de formação.

Para Gatti (2008, p. 64), a Lei refletiu um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e tratou dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. O seu artigo 80, determina que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas Disposições Transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Convém assinalarmos, segundo Hermida (2008 p. 87), que “juntamente com a implementação da LDB um conjunto de leis, de decretos, de portarias e medidas provisórias já encharcavam os seus conteúdos e foram denominadas de ‘legislação complementar’ cuja finalidade principal era regulamentar a própria lei”.

Nessa perspectiva, Gatti afirma que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Emenda Constitucional nº14, de 09/1996, foi um incremento forte em processos chamados de educação continuada. “[...] o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas” Gatti (2008, p. 64). É nesse contexto que há uma abertura exagerada de especializações, muitas vezes de qualidade duvidosa, e uma “corrida” por parte dos profissionais em busca da certificação.

Em contrapartida ao forte incremento aos processos de educação continuada afirmada por Gatti (2008), o FUNDEF, de modo geral, para alguns autores, cumpriu o papel de atender

as demandas neoliberais no sentido de focalização de políticas sociais e de financiamento a uma etapa obrigatória da educação, no aspecto da qualificação da força de trabalho.

Em 2007, foi aprovado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 24 de abril, por meio do Decreto nº 6.094/2007, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que previu sua implementação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). No que concerne à formação de professores, o referido Plano dispõe no art. 2º, inciso XII – “a necessidade de instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

De modo geral, o que percebemos é que alguns dos programas de formação continuada, desenvolvida pelo poder público, têm cumprido um papel paliativo quanto à má formação inicial dos professores. Observamos ainda que os vários modelos propostos para a formação de professores não evidenciam a formação do professor como sujeito social de suas ações, daí seu caráter transmissivo e impositivo.

Na visão de Contreras (2002, p. 94), a profissão do professor foi afetada pelo processo de proletarização, assumindo um caráter de desqualificação, que traz burocratização e tecnicidade, afastando-o da autonomia. Assim, o autor enfatiza que “no contexto educativo a proletarização, se ela significa alguma coisa, é, sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor”.

Contreras (2002, p. 191) destaca, igualmente, que o professor, como profissional, pode ser concebido de três formas: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico. E afirma que “em cada um deles pode ser interpretado como uma forma diferente de compreender e de situar-se em relação as dimensões da profissão de professor”. A esse respeito, salientamos a concepção de “professor-reflexivo”, de Donald Schön, que se evidencia na forma como o profissional enfrenta os problemas e dificuldades que podem ser solucionadas não apenas com o conhecimento técnico, mas em situações que apresentam conflito de valor, situações incertas.

O próprio Schön (2000, p. 17) afirma: “[...] os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, [...] mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena lutar”. Também Henry Giroux (1997, p. 37) desenvolve, a partir de críticas a Schön, uma concepção de professor como intelectual-crítico, que considera o professor como

‘autoridade emancipadora’, ligada a ideia de igualdade, democracia, com “um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais”.

Dentre outros que apontam a necessidade de um processo reflexivo na formação continuada de professores, como Tardif *et al.*, (1991), com a concepção do “saber da experiência”; Zeichner (1998) trata sobre o “professor-pesquisador”.

De acordo com Alarcão (2011, p. 44), a noção de professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Nesse entendimento, o profissional, mesmo em situações de incerteza, atua de forma inteligente, situada e reativa. Ressaltamos que a ideia de ensino reflexivo emergiu inicialmente como reação à concepção tecnocrática de professor, que enfatizava o domínio de técnicas.

Para Gómez (1995, p. 106), o pensamento reflexivo sobre a prática do professor é de fundamental importância “para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora”. Na perspectiva de Mizukami (2000, p. 143), o ensino reflexivo é fundamental, pois “as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula”, e esse processo de reflexão permite examinar a validade de suas práticas e os objetivos a serem alcançados.

Quanto a Paulo Freire, este concebe a formação permanente dos professores como primordial para a reflexão crítica sobre a prática, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Já segundo Pimenta (2005, p. 24), a transformação da prática dos professores deve se dar numa perspectiva crítica, mas adverte quanto à prática reflexiva que,

Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas docentes cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Essa autora também enfatiza que “[...] a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos”. Pimenta (2005, p. 27). Assim, dar voz e vez aos professores, à escola e à comunidade, para que juntos possam opinar sobre as transformações necessárias, é fundamental.

Face ao exposto, partilhamos principalmente das ideias desenvolvidas por Donald Shön, Kenneth Zeichner, pois esses autores e outros seguem a mesma linha de pensamento, ou seja, discutem não apenas as dificuldades e divergências na formação de professores e a contraposição à racionalidade técnica, mas também lançam bases para uma discussão que vislumbra o professor como um intelectual em constante formação, que necessita de reflexão de suas práticas e saberes num contexto sociopolítico amplo, sabendo que esse processo não acontece isoladamente, mas na articulação de pressupostos da profissionalização e da reconstrução social.

No âmbito da formação continuada, vários autores recusam o conceito de formação continuada significando treinamento, reciclagem, capacitação, cursos, seminários, palestras, etc., existindo assim críticas contundentes a modelos tradicionais “que em geral priorizam o desenvolvimento institucional - de quem oferece- e não o desenvolvimento pessoal - que deve permear a formação continuada” Mendes Sobrinho (2002, p.65). E que esta é um processo complexo e multifacetado Freitas (2002), Gatti (2003). Logo, assumimos a concepção de formação continuada como processo, havendo preferência por formação continuada como prática reflexiva.

Mendes Sobrinho (2002, p.67-68), fundamentado em outros autores, discute os termos reciclagem, treinamento, capacitação, e enfatiza que estes carregam consigo distintas compreensões epistemológicas e pedagógicas acerca da atuação docente e do papel do professor. A *reciclagem*, termo bastante usado na área educacional, nos anos 80, imprime a ideia de reaproveitar o conhecimento. Para haver “reciclagem”, seria necessário considerar o professor como tabula rasa e substituir toda uma formação e prática anterior por algo que foi transformado através de uma manipulação. O *treinamento*, associado a ações que envolvem automatismo, relega a reflexão a segundo plano, como se as atividades a serem desenvolvidas fossem lineares ou mecânicas e assumidas na perspectiva de se atender a demandas. Quanto à *capacitação*, associa-se a ideia de tornar capaz, habilitar ou convencer/persuadir; preserva ideia dos princípios da racionalização, neutralidade, eficiência, e reforça a dicotomia entre quem concebe e quem executa o trabalho pedagógico.

István Mészáros (2008), ao discutir a educação como “transcendência positiva da autoalienação do trabalho” aborda a transformação social na perspectiva emancipatória como tarefa educativa e enfatiza:

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipatória radical requerida é

inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos [...] mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2008, p.76-77).

Para Libâneo (2000, p. 123): “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. Portanto, é um *continuum*, inacabado, que não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim por meio de um trabalho sobre as práticas e de (re) construção constante de uma identidade. Quando questões como a identidade profissional, a valorização dos saberes docente e a prática centrada na reflexão do cotidiano escolar são consideradas na elaboração e efetivação dos programas de formação, a formação continuada ganha novas perspectivas (COELHO, 2002).

Nóvoa (1995) propõe a formação de professores em três dimensões: a *pessoal* – refere-se à articulação entre processos de autoformação e troca de experiência e saberes docentes; a *profissional* – diz respeito a construir a profissão por meio de saberes da experiência com saberes da educação e da pedagogia; a *organizacional* – consiste em conceber a escola como espaço educativo, entrelaçando trabalho e formação.

Essas concepções são relevantes ao evidenciarem modelos e práticas, bem como possibilidades de mudanças e melhorias, visto que, conforme a história da formação de professores transcorrida no Brasil, o que tem prevalecido é o aligeiramento da formação. Daí a importância de discutirmos sobre a continuidade da formação de professores, pois como enfatizam Cabral Neto e Macêdo (2006), faz-se necessário que sejam desenvolvidas estratégias de formação continuada que considerem o professor como um sujeito importante na sua trajetória formativa, por meio de ações que lhe permitam (re) construir saberes, como um profissional que possui autonomia, criticidade e reflete sobre sua prática educativa.

É oportuno enfatizarmos que a formação (inicial e continuada) de professores é uma luta histórica dos próprios educadores e de suas entidades representativas (associações, sindicatos). Entretanto, no cenário das políticas neoliberais, no Brasil, essa é uma discussão e decisão que passa diretamente pelas “recomendações” das agências internacionais, que, ao induzirem os governos nacionais na promoção de políticas voltadas a este fim, focam muito mais na lógica do custo-benefício do que na qualidade social. Por essa razão, as consequências do aligeiramento da formação, da precarização dos cursos e sua centralidade em teorias que

defendem a prática instrumental, sem fundamentação teórica como o caminho para essa formação são refletidas, por exemplo, no desempenho dos alunos.

Vale dizer que tais situações não se configuram de forma linear, pois essas concepções vêm sendo constantemente questionadas pelos movimentos sociais organizados por educadores, a exemplo, pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, que vem historicamente pleiteando, questionando e marcando posicionamento a favor da qualidade social na formação de professores.

A esse respeito, compartilhamos com a posição de Carvalho, que acentua:

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência (CARVALHO, 2007, p. 06).

Também nesse sentido afirma Severino (2000, p.189): “o professor não é nem o herói, nem o vilão dessa história. Ele é um profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetido às duras regras do jogo do trabalho no mundo capitalista”. Assim, a formação (inicial e continuada) de professores deve ser vista não como panaceia, mas como expressão das relações escola-sociedade, com uma formação capaz de fornecer subsídios para sua atuação técnico-científica, política e cidadã.

### **2.3 Formação continuada de professores e currículo**

Dentre as muitas articulações possíveis com a formação continuada de professores, o currículo, a ação profissional dos professores e a formação para fundamentar essa ação são discussão de destaque, ainda mais quando se problematiza a formação e atuação no contexto

da escola de tempo integral, que se apresenta como alternativa de uma educação transformadora e pela possibilidade de efetivação de um Currículo Integrado<sup>8</sup>.

O campo de estudo do currículo é sem dúvida desafiador, pois não há um tema central, mas temas centrais que se inter-relacionam e influenciam direta e/ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto desafiador, reafirma-se a dificuldade de definição

---

<sup>8</sup> De acordo com Lopes (2006), Currículo Integrado pode ser definido como uma forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo.

precisa dos seus objetos de estudos, as divergências teóricas e políticas, as avaliações que instituem a lógica do desempenho para a escola, as questões de conhecimento e poder, os impasses na formação docente, entre outras (FAVACHO, 2013).

Sabemos que os desafios postos no currículo não estão alheios às questões sociais e políticas, que algumas vezes, são postas numa perspectiva de controle social, em outras, numa tentativa de promover a inclusão de alguns grupos e temas, na tentativa de superação das desigualdades. Portanto, os dilemas são vários, e a questão “Que conhecimento deve ser ensinado?” Está diretamente ligada a relações de poder, à valorização de uma cultura, de conhecimentos que valorizam as tradições de uma classe ou grupo. Por isso, o conhecimento escolar não é neutro, mas sim fruto de conflitos e negociações, de modo que categorias, como ciência, cultura e trabalho, merecem ser analisadas numa perspectiva integradora e de formação humana.

Para melhor entendimento dessa questão, consideramos pertinente abordar um percurso histórico para localizar as *teorias tradicionais*, as *críticas* e *pós-críticas* que permeiam o currículo, uma vez que a formação continuada é primordial na escola de tempo integral, pois será um facilitador para a compreensão de seu currículo escolar, das metodologias, do uso do tempo e espaço de forma significativa.

De acordo com estudos no campo de currículo, a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando este aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos alunos. Embora não implique o surgimento de um campo de estudos de currículo, já inclui a ideia de um plano de aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011).

William Pinar recorre à etimologia da palavra *curriculum*, destacando que ela significa originalmente “pista de corrida”, deriva do verbo *currere*, em latim, correr. É, antes de tudo um verbo, uma atividade. “É como atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (SILVA, 1999, p. 43).

De acordo com Young (2013), os estudos curriculares surgiram inicialmente nos Estados Unidos, com Franklin Bobitt (1918), em *The curriculum*, como resposta à questão: Como os estudos poderiam garantir que tantos alunos quanto possíveis passem em testes? O problema foi tratado como sendo uma questão de produtividade das escolas. Bobitt e outros abordaram questões semelhantes sobre como maximizar a produtividade nas fábricas e que as lições aprendidas poderiam ser colocadas em prática nas escolas. Assim o currículo foi entendido como instrução e organização eficiente dos recursos para o ensino, enquanto a instrução foi compreendida por esses primeiros teóricos e pelos posteriores, como Tyler e Taba, como altamente prescritivo.

Silva (1999) assinala que essa concepção de currículo tem como modelo institucional a fábrica, e no discurso curricular de Bobitt o currículo é supostamente a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que podem ser mensurados.

Em contrapartida à vertente *Tradicional/tecnicista* do currículo, que aceita facilmente o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes, surge a *Crítica ideológica* como crítica ao papel reprodutivo da escola. De acordo com Lopes e Macêdo (2011), a sociologia britânica explicita um conjunto de preocupações que se direcionam para as questões curriculares e, em 1971, o livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young, lança as bases do movimento Nova Sociologia da Educação (NSE), em que seus autores propuseram questões sobre a seleção e organização do conhecimento escolar para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo.

Dentre os principais nomes, destacam-se: Althusser (Os aparelhos ideológicos do Estado), Bowles e Gintis (Escolarização na América capitalista), Bourdieu e Passeron (A Reprodução), Baudelot e Establet (A escola capitalista na França), Basil Bernstein (Classe, código e controle).

Silva (1999) ressalta que esse movimento de renovação da teoria educacional teve influências não apenas teóricas, mas verdadeiras revoluções nas experiências educacionais em vários locais ao mesmo tempo. Outro nome de destaque é Michael Apple, com a publicação de *Ideologia e currículo* (1979), que retoma elementos centrais da crítica marxista da sociedade. Apple como os demais teóricos, defende a correspondência entre dominação econômica e cultural; seu diferencial é que, ao recorrer aos conceitos de hegemonia e ideologia como forma de entender a ação da educação na produção das desigualdades, rejeita perspectivas deterministas.

Da mesma forma, as teorias *Pós-críticas* do currículo, ao destacarem as conexões entre saber, identidade e poder, discutem o multiculturalismo. Nesse sentido, os estudos de Raymond Williams são esclarecedores, ao explicar que a criação de um padrão cultural geral gera uma série de exclusões e a rejeição de áreas da cultura vivida. Grupos diversos – étnicos, de gênero, religiosos, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros) têm denunciado a exclusão e suas culturas (LOPES; MACEDO, 2011).

Diante disso, entendemos que as teorias críticas e pós-críticas do currículo, ao deslocar a ênfase de conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para conceitos de ideologia, poder, permitiram-nos ver a educação em uma nova perspectiva. (Silva, 1999). Esse breve percurso sobre as teorias do currículo confirma que a formação de professores, quer

inicial, quer continuada, não é exclusivamente técnica e instrumental, mas atende às demandas sociais e, a cada tempo histórico, se promove a formação de um tipo de profissional com objetivo de atender às demandas do sistema social e produtivo. Logo, as teorias de currículo orientam o processo de resgate de diferentes discursos educacionais, norteando as tomadas de decisões escolares, que são materializadas pelo fazer pedagógico dos professores.

Como bem ressalta Imbernón (2004, p. 39),

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Sendo assim, o conceito de currículo, que é polissêmico, confirma que este deve ser entendido numa concepção ampla, pois é multifacetado e modifica-se historicamente, a fim de atender tempos e espaços específicos.

Podemos então entender currículo, num primeiro momento, como uma seleção de conteúdos e organização de experiências de aprendizagem, que envolve planejamento e orientação, visto ser, este é objetivamente a materialização das políticas na escola, na formação de professores, etc.; podemos entendê-lo ainda como um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana (MOTA; BARBOSA, 2004).

Ademais, ao enfatizarmos a formação humana, colocamos em evidência a formação de uma identidade social, como bem afirma Silva (1999), ao destacar que entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. É nesse aspecto que a reflexão do professor deve ultrapassar os “limites” da sala de aula, da escola, e interligar-se a contextos sociais, econômicos, culturais, compreendendo que os processos de formação de sujeitos se fazem, sobretudo, pela diversidade e não pela uniformização.

Portanto, a formação continuada de professores deve contribuir para que o profissional tome posicionamentos críticos com relação aos elementos que interagem no contexto educativo em que atua, possibilitando-lhe estratégias de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos perceberem seu potencial de transformação e consciência de sua condição social (CABRAL NETO; MACÊDO, 2006).

Para Fávero (2010, p.75), “Toda prática docente é carregada de intencionalidade, seja ela refletida ou não. Toda prática docente busca *intervir na e contribuir* para a formação de outros”. Desse modo, quando os sujeitos da escola se reúnem para discutir objetivos, ações, metas, estratégias, procedimentos cotidianos e proposta pedagógica, estão definindo seu

currículo, além do formal e sua posição diante da sociedade, visto que, todas as relações vivenciadas na escola fazem parte do currículo real: as relações entre professores, entre a gestão e a comunidade escolar, e de acordo com a intencionalidade que se tem, são pensadas ações, intervenções e contribuições (FÁVERO, 2010).

Essas relações podem facilitar ou não o processo de ensino e aprendizagem, pois dependem de como os profissionais da escola veem o principal sujeito do processo educativo: o aluno, e como veem seu contexto sociocultural e suas características de pertencimento, classe social, gênero, valores; enfim, a esta visão de mundo e conjunto de conhecimentos se englobam outros conhecimentos, como os de Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, que fundamentam o currículo e contribuem para a compreensão multidimensional do ser.

Nessa perspectiva, a escola de tempo integral tem possibilidades de desenvolver um currículo integrado, contudo, reconhecemos que esta não é uma prática simples, “pois integrar pressupõe compromisso com as relações estabelecidas no lugar da aprendizagem. Este compromisso é político e, como tal, requer a compreensão de que educar exige interferir em determinada realidade e tomar posição” (SANTOS, 2015, p. 46).

De acordo com Lopes (2006), o currículo integrado<sup>9</sup> é considerado uma forma de organização curricular por si só garantidora de um questionamento das relações de poder e das perspectivas tradicionais de conhecimento na escola. Quanto a esse aspecto, Silva (1999) afirma que a obra de Basil Bernstein tem contribuição singular, visto que sua preocupação é saber como o currículo está estruturalmente organizado e como os tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

Bernstein distinguia dois tipos de organização curricular: i) *o currículo tipo coleção* – em que as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados, não permitindo inter-relações entre os diferentes conhecimentos; ii) *currículo integrado* – a organização do currículo obedece a um princípio mais abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. Ele utilizou ainda o termo *classificação*, para se referir ao maior ou menor grau de isolamento dos currículos, e *enquadramento* para se referir ao maior/menor controle do processo de transmissão por parte do professor. Traz, ainda, uma importante distinção entre poder e controle, assinalando que o poder está ligado à classificação, ao que é

---

<sup>9</sup> De acordo com Lopes e Macêdo (2011), ao longo da história do currículo, podem ser situadas inúmeras propostas de currículo integrado, sob denominações distintas: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal.

legítimo ou não de constar no currículo, enquanto o controle está ligado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo e ao espaço de transmissão (SILVA, 1999).

Historicamente o currículo tem se debruçado sobre o estudo das práticas pedagógicas, buscando o entendimento de como no cotidiano das instituições escolares são organizados e trabalhados os saberes escolares e ainda conhecer o processo de seleção dos conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas (SANTOS; FAVACHO, 2012).

Todavia, o currículo tem diferentes propósitos, e Sacristán (2000, p. 15), ao analisar diferentes definições e perspectivas apresentadas por diferentes autores, explicita:

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos.

Assim, compreendemos que formação continuada é imprescindível, para que o professor dê conta de apreender o currículo da escola de tempo integral; é um direcionamento na tarefa de ensinar e de estudar, bem como de entender e superar os desafios do cotidiano nas práticas pedagógicas.

Reafirmamos conforme Santos e Favacho (2012), que as políticas e propostas curriculares são mediatizadas não apenas pelos órgãos gestores locais e pelas instituições escolares, mas, principalmente, pelo trabalho docente. Daí a compreensão pelo professorado de que o currículo é de suma importância, uma vez que, a partir do conhecimento que temos dele, há uma modificação na forma de organizar nosso trabalho e enfrentarmos as dificuldades que encontramos em seu desenvolvimento.

Caso contrário, continuamos, no dizer de Nóvoa (1999), com uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores são chamados a assumir na construção da “sociedade do futuro”, contudo, não planejam, nem organizam de forma coerente os caminhos para chegar a essa sociedade, isto é, à verdadeira intencionalidade, e continuam no excesso de discurso e na pobreza das práticas.

Então, para não permanecer em excesso de discurso e na pobreza das práticas, há a necessidade de se promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores, como bem afirma Esteves (2012), considerando a participação desses profissionais na construção do currículo, discriminando entre concepções alternativas de currículo, fazendo opções, criando e recriando o currículo em termos conceituais, para o desenvolvimento de práticas curriculares e didáticas coerentes. Também para a avaliação dos trabalhos dos alunos,

do seu próprio, e de sua participação em decisões políticas nacionais e institucionais sobre o currículo.

É evidente que, ao discutirmos sobre a escola de tempo integral e de qual tipo de profissional ela necessita e como formá-lo, a questão tem relação direta com uma formação consistente, que permita ao professor ser protagonista e não mero técnico na aplicação do currículo, na perspectiva de profissionalização docente.

Para Coelho (2002), uma análise mais cuidadosa do artigo 67 da LDB nos permite organizar os itens apontados em duas categorias: formação e profissionalização docente, os quais não podem ser vistas separadas, mas interpenetradas, tecendo relações capazes de construir o *ethos* do professor. Considerando ainda o referido artigo, a autora enfatiza que se aperfeiçoar continuamente “é o processo de repensar e produzir conhecimentos, práticas, situações pedagógicas e desmistificar construções ideológicas, sociais e culturais que constituem a tônica dessa ação” (COELHO, 2002, p. 140), e que se não houve tempo disponível para levar à frente esse processo dificilmente serão atendidas as necessidades postas e o professor será sempre um profissional incompleto.

Ainda segundo Coelho (2002, p.141), “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos”. Assim, a questão do currículo na escola de tempo integral é duplamente importante, tanto para o aluno e seu aprendizado quanto para o professor na sua preparação para mediar os conhecimentos.

Portanto, é pertinente mencionarmos Silva (2009) quanto a compreensão que esboça do conceito de currículo:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

Diante disso, é de suma importância reafirmarmos o pensamento de Freire (1996, p. 98), o qual enfatiza que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”. Esse é um dos saberes que os educadores não podem ter dúvida em sua prática educativo-crítica.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dentre os temas recorrentes na educação brasileira, a educação integral e tempo integral têm destaque, desde a primeira metade do século XX, tanto em ações de base católica quanto anarquista e integralista. Desde a idealização, na década de 1950, de Anísio Spínola Teixeira das chamadas “escolas-classe” e “escolas-parque” na Bahia, passando pela polêmica experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro nos anos 80/90, até nos anos 2000, quando ganha novamente destaque em projetos do setor público seja em ações municipais, estaduais e federais, seja ainda ao ser posta como “bandeira” em campanhas eleitorais tanto em cargos do Poder Legislativo quanto do Poder Executivo.

Assim, neste terceiro capítulo, trazemos a contextualização dos conceitos de educação integral e tempo integral e seus projetos pioneiros no Brasil, bem como a contextualização da formação continuada de professores no contexto das mudanças trazidas pela política de tempo integral, reafirmando a formação continuada de professores como um dos fatores importantes para sua consolidação.

É pertinente ressaltarmos que implantação da escola de tempo integral traz importantes discussões para a sociedade, desde questões filosóficas e sociológicas a político-pedagógicas e administrativas, principalmente para os envolvidos diretamente com esse projeto educacional: professores, pais, alunos, gestores e poder público. E no âmbito da discussão que se vislumbra, há mudanças significativas para formação (inicial e continuada) e atuação do professor.

#### **3.1 Educação integral e tempo integral: contextualização de experiências no Brasil**

Torna-se presente nas discussões filosóficas o papel dos projetos educacionais na formação humana e a cada tempo e contexto histórico é recorrente esse debate, e sobretudo quando se destaca a educação formal, surgem vários questionamentos sobre qual projeto educacional traria pleno desenvolvimento, a saber: Que educação? Que cidadão? A que tipo de sociedade tais projetos conduziriam? Enfim, discutem-se desde questões teóricas e filosóficas a políticas e práticas.

Todavia, consideramos oportuno evidenciar alguns conceitos mais gerais e não menos importantes, uma vez que discutimos a formação continuada de professores na escola de tempo integral, além dos conceitos de Educação Integral e Tempo Integral. Segundo Coelho (2009),

apesar de essas concepções teóricas dependerem da vertente política à qual aderem, a ideia de uma educação integral é comum às diversas propostas de organização social.

Nesse sentido, convém assinalarmos que o pilar da formação integral do Homem encontra-se na *Paidéia* grega, cujo pensamento filosófico centrava-se na formação do corpo e do espírito. Assim, o legado grego tem uma dimensão ampla não apenas no aspecto cultural e filosófico, mas também no entendimento de cidadania, como “formação e conjunto de competências, cognitivas, artísticas, físicas, de que o jovem cidadão deve dispor para responder e participar, de pleno direito e com critério, na comunidade a que pertence.” (LEÃO; FERREIRA; FIALHO, 2010, p. 7).

Coelho e Portilho (2009) reavivam a discussão da *Paideia*, no que se refere à dualidade clássica de educação: a contemplativa e a do corpo/dos ofícios, em suma, a educação intelectual e a manual. Para explicar essa questão, as autoras tomam como ponto de partida a ‘*arete*’ humana, em suas duas formas: a física e a espiritual e relembram ainda que uma das questões postas aos gregos tratava de saber qual dessas formas de ‘*arete*’ ou “virtude”<sup>10</sup> era ideal e qual o caminho que essa educação teria de seguir para chegar à sua forma mais completa.

As autoras destacam que essa formação completa era solicitada tanto pela nobreza quanto pelos cidadãos comuns, e a segmentação do ideal de educação estava no cerne da discussão, não apenas pelo dualismo intelectual e manual, mas entre as expectativas de acesso à formação do “homem ideal” pela sociedade civil e pelos nobres. De acordo com Boto (1996 *apud* COELHO 2009, p. 86), foi no século XVIII, com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno”.

Segundo Vetorazzi (2011, p. 13), o conceito de Educação Integral “surgiu no século XIX, fomentado pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo em

---

<sup>10</sup> O TERMO ARETÉ remete à cultura grega, que, ao tratar da educação ou de qualquer assunto relacionado à virtude no ideário grego clássico, logo é mencionado o termo *areté*. A palavra em si designa o mérito ou a qualidade pelo qual algo ou alguém se mostra excelente. Esta qualidade pode se referir ao corpo ou a coisas, como terra, utensílios, móveis, além de fazer menção ao campo metafísico no que diz respeito ao conceito de alma e de ter o sentido particular de coragem ou atos no sentido moral. Sobre a cultura grega e a educação, invariavelmente observa-se que é impossível considerar os ideais de formação humana entre os gregos da Antiguidade sem referenciar um conceito muito importante para eles – *areté*. Conforme FILHO, José Henrique Alves da Silva. Areté: a busca pela excelência. Disponível em: <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=3732&idAreaSel=21&seeArt=Yes>. Acesso em: 23/03/2016.

suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem”. A autora ressalta que “a sua origem esteve bem marcada no movimento operário que surgiu com a Revolução Francesa, a partir de quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e para seus filhos” (VETORAZZI, 2011. p. 13).

Nesse contexto, segundo Coelho (2009), há duas questões que precisam ser ressaltadas: a primeira, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; a segunda, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos, desde a Paideia. No entanto, descarta, ou pelo menos deixa adormecidos outros elementos que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, têm trazido à tona, tornando relevante, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa.

Moraes (2009), no ensaio “Educação integral: uma recuperação do conceito libertário” traz, numa perspectiva histórica, conceitos de Educação Integral, tal como aparecem no movimento operário do século XIX, especialmente na corrente anarquista, destacando nomes, como Robert Owen, Etienne Cabet, Charles Fourier, Mikail Bakunin, dentre outros, salientando como ponto central no pensamento destes a relação trabalho e educação.

É pertinente mencionar que esses pensadores tinham em comum a visão de que a educação seria transformadora, desde que aliasse o trabalho manual e o intelectual, a educação científica e a industrial, de modo que os aspectos físicos e intelectuais fossem postos de forma coerente e proporcional. Embora cada um tenha sua especificidade de pensamento, o conceito de educação integral revela-se aliado ao desenvolvimento do ser humano de forma completa, como sujeito e cidadão da história, com vistas a uma educação de sujeitos para uma sociedade igualitária.

Moraes (2009) traz ainda uma breve definição do termo integral, baseado no conceito do Dicionário *Michaelis* (1998), como inteiro, total, íntegro, não corrupto. Seguindo esse entendimento, podemos entender que a concepção de Educação Integral está ligada à ideia de uma formação que desenvolve os múltiplos aspectos de produzir conhecimento nos planos cognitivo, social, afetivo, cultural, físico, estético, entre outros; ou seja, sugere a ideia de uma formação o “mais completa possível” para o ser humano (COELHO; HORA, 2011). Assim, visar à educação integral consiste em reconhecer a pessoa como um todo e não como ser fragmentado, e esta integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância (MAURICIO, 2009, p. 55), e compreende “a totalidade do ser humano e de suas expressões, relações, produções e práticas” (MORAES, 2009, p. 37).

Já tempo integral<sup>11</sup> se refere ao aumento da carga horária, isto é, à reestruturação do tempo escolar, e, intrínseca a essa proposta, está a reestruturação do currículo, dos espaços, e mais profissionais na escola. É importante salientarmos que as determinações legais de uma política de tempo integral não necessariamente se relacionam com o objetivo de formação integral do ser humano. Como bem lembra Menezes (2009), o estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode se associar a diversos fatores, como por exemplo, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente, aos direitos de pais e mães trabalhadores.

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1016), a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição destes às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. Ainda conforme a autora, a última das alternativas acima é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, engloba as anteriores.

Realçarmos, em consonância ao pensamento de Vetorazzi, que a Educação em tempo integral<sup>12</sup> refere-se à ideia de uma educação oferecida em um período maior de tempo que as quatro horas atualmente ofertadas pela grande maioria das escolas brasileiras. Por outro lado, “a palavra integral no termo educação integral, tem uma dupla função dentro do conceito, que seria não só a de definir o período maior de permanência do aluno no ambiente escolar, mas também definir a formação do aluno de uma forma integral, completa, total” (VETORAZZI, 2011, p. 25).

Desse modo, para implementar o projeto de Educação Integral e em tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes, da visão

---

<sup>11</sup> De acordo com o Decreto nº 6.253/2007, art.4º; tempo integral refere-se a uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias.

<sup>12</sup> É relevante reafirmar as diferenças de termos: *Educação Integral* refere-se a uma educação mais ampla, uma formação que desenvolva os múltiplos aspectos de produzir conhecimento nos planos cognitivo, social, afetivo, cultural, físico, estético, dentre outros, ou seja, à ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano; *Tempo Integral* de acordo com o Decreto nº 6.253/2007, art.4º; refere-se a uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias; *Educação Integrada* refere-se à integralidade de tempos, espaços, sujeitos envolvidos, atividades desenvolvidas, gestão dos sistemas e das unidades escolares, formas de financiamento, parcerias, “mas que vão além das parcerias, para abarcar a integração das disciplinas dentro do currículo escolar tanto pela perspectiva da transversalidade de temas (...) quanto pela ótica do desenvolvimento de outras habilidades/inteligências que auxiliem o aluno na compreensão dos conteúdos de sala de aula”. (Gardner, 1995 apud Menezes, 2009, p.81). Termos que parecem ser semelhantes, mas têm significados distintos.

fragmentada, para que o ideal de formação em tempo maior e qualificado se realize. (BRASIL, 2009). É importante lembrarmos que a jornada escolar diária do ensino básico no Brasil é baixa, cerca de 4 horas.

Para Vitor Paro (2009), essa articulação entre em tempo integral e educação integral é fundamental, pois juntas representam a negação de uma ideia pobre de educação em seus significados, isto é, a ideia de bastante conhecimento, bastante informação bem passada, transmitida para aqueles que não sabem, associada à ideia de treinamento. Em contrapartida, o autor apresenta um conceito de educação mais rigoroso que realizaria a formação do sujeito autônomo e capaz de se apropriar da cultura produzida em outros momentos históricos e assim ele se faz histórico; essa apropriação da cultura é educação num sentido mais amplo e rigoroso.

Vetorazzi ressalta também que intrínseco à proposta de tempo integral está incluído nesse tempo adicional, oferecido pela Educação Integral, formar o cidadão aberto à assimilação das práticas sociais consideradas corretas do ponto de vista moral e ético da sociedade, tendo como base

A convivência harmoniosa e enriquecedora com os seus pares, guiado por uma proposta pedagógica bem elaborada e eficaz que lhe possibilite uma diversidade de atividades e oportunidades que o aluno não tem asseguradas no regime regular de ensino nem em outra instituição pública diferente da escola (VETORAZZI, 2011, p. 25).

Reiteramos que no cenário brasileiro a ideia de *Educação Integral e em tempo integral* remete a primeira metade do século XX, tanto em ações de base católica quanto anarquista e integralista, de modo que coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação, mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas (COELHO, 2009). A mesma autora enfatiza ainda que no movimento dos católicos, estes, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa.

Nos anos de 1930, o movimento integralista defendia a educação integral, tanto com base nos escritos de Plínio Salgado, quanto nos daqueles desenvolvidos pelos militantes representativos do Integralismo, calcada no nacionalismo cívico, na disciplina. Já na visão dos anarquistas, estes defendiam-na com base na igualdade, autonomia, de cunho emancipador. (BRASIL, 2009). Coelho (2009) enfatiza que tanto no pensamento católico quanto no integralista a base dessa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, fundamentos que se caracterizam como político-conservadores.

Na década de 1950, como Secretário de Educação da Bahia, Anísio Spínola Teixeira<sup>13</sup> (1900-1971) um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, idealizou instituições em que os alunos receberiam o ensino tradicional nas chamadas “escolas-classe” e a educação social e humanística nas “escolas-parque”. Essa experiência foi vivenciada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, contudo não teve continuidade (BRASIL, 2009).

Foi no governo do estado da Bahia, que Otávio Cavalcanti Mangabeira, durante sua gestão (1947-1951), solicitou a Anísio Teixeira um plano para resolver o problema da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social da criança baiana, enfim, da infância abandonada (CASTRO; LOPES, 2011).

Assim, reconhecemos a luta deste educador pela implantação, no país, de um sistema público de ensino abrangente e de boa qualidade. No que se refere especificamente ao cenário baiano, Nunes (2010) afirma que, apesar de a primeira Constituição Estadual baiana, datada de 2/7/1891, estabelecer no artigo 148, do Capítulo I, a gratuidade e a universalidade do ensino primário, o cenário real mostrava que o serviço escolar estava reduzido à alfabetização rudimentar e à subvenção a escolas particulares feitas pelas prefeituras municipais, o que evidenciava a tradição de valorização do ensino particular pelos deputados e senadores estaduais baianos como resposta às deficiências do ensino primário público.

Nunes (2010) reitera que, apesar do contexto educacional difícil, Anísio decidiu realizar duas viagens pedagógicas aos Estados Unidos, onde entrou em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia, e iniciou-se no pensamento de John Dewey (1859-1952). Voltou, então, com gosto renovado pelos assuntos educacionais e com o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiados na infância. As ideias de Dewey forneceram-lhe bases teóricas para operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no País.

De acordo com Maurício Érnica (2006), as inovações em educação questionavam a abordagem pedagógica centralizada na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, até então vigentes. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se de modo democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. Érnica (2006, p. 18) resume bem o modelo de articulação entre em tempo integral e educação integral proposta por Anísio, assim se expressando:

---

<sup>13</sup> De acordo com Cavaliere (2007), embora a ideia de educação integral esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o mesmo não faz uso dessa expressão.

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída.

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores: 1) Setor de Trabalho: Artes aplicadas, industriais e plásticas; 2) Setor de Educação Física e Recreação: Jogos, ginástica, recreação etc.; 3) Setor Socializante: Grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; 4) Setor Artístico Música instrumental, canto, dança, teatro; 5) Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc.

Com a fundação de Brasília na década de 60, foram construídos vários centros educacionais na mesma perspectiva daquelas idealizadas por Anísio Teixeira, que, na presidência do INEP, foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital que tinha a pretensão de ser o modelo educacional para todo o Brasil. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica.

Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído. Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construído a “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p.16). Estava se implantando o projeto pedagógico inspirado no ideário de John Dewey, que tinha como imperativo do trabalho escolar a atividade reflexiva, teórica e prática.

Para que um projeto educacional como esse se concretizasse, Anísio Teixeira tinha a ideia de que a formação pedagógica dos professores era uma de suas bases. Para tanto, propôs “[...] a junção da pesquisa com ensino e o ensino com a pesquisa, uma e outra fecundando a reconstrução das experiências educacionais” (ARAÚJO, *et al.*, 2001 *apud* SILVA, *et al.*, 2012, p. 168).

Também Pereira e Rocha (2006) em relevante trabalho que versa sobre a Escola- Parque implantada em Brasília, nos anos iniciais de sua fundação: 1960 a 1964, em consonância com

proposta formulada por Anísio Teixeira, tratam a questão da formação de professores para atuarem nessas escolas e fazem os seguintes destaques sobre esse tema: os professores foram selecionados por concurso público e eram, em sua maioria, ainda jovens; como critério para atuação, a formação do professor, além da habilitação no curso normal, deveria ter especialização na respectiva área, ou seja, havia a preferência pelo professor especialista; os professores tinham formação em diferentes cursos de especialização, como o de artes industriais, promovido pelo INEP e pelo SENAI, e o de arte-educação, mantido pela Escola de Artes do Brasil.

Além disso, muitos professores fizeram estágio na Escola-Parque de Salvador, no intuito de se familiarizarem com a filosofia e a prática educativa daquela instituição. Havia ainda a preocupação com o constante aperfeiçoamento profissional dos professores; muitos receberam bolsas de estudo e a participação em cursos voltados para o aprofundamento dos princípios básicos da filosofia da educação, de metodologia de ensino e de psicologia infantil, entre outros conteúdos. A orientação técnica aos professores visava a que eles utilizassem de novos métodos de ensino, à atividade e à participação do aluno, à experimentação, como estímulo à produção e do uso de materiais de aprendizagem (PEREIRA; ROCHA, 2006).

Para Silva (*et al.* 2012), essa proposta suscitava uma preocupação com o aperfeiçoamento profissional que se refletia na destinação aos professores de bolsas de estudo de especialização, até para fora do País. Pereira e Rocha (2006, p. 5008) relatam que “A estrutura material de que dispunha a Escola Parque aliada à competência profissional dos seus professores criaram as condições necessárias para o desenvolvimento de um currículo “de participação”.

As mesmas autoras asseveram:

Conforme atestam alunos entrevistados, a competência profissional dos docentes era incontestável, e as condições de trabalho bastante satisfatórias: dispunha-se de salas e oficinas amplas e equipadas para as diferentes atividades, com mobiliário adequado para os trabalhos em grupo, espaços e locais próprios para a prática de esportes, e materiais em abundância (PEREIRA; ROCHA, 2006, p. 5009).

De acordo com essas autoras, a modalidade organização escolar, para Anísio tinha dois aspectos fundamentais: a jornada escolar de tempo integral, que era condição “para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames)” e para isso era necessário “tempo” para formar “hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. O segundo aspecto refere-se a um currículo “de participação”, uma vez que a própria instituição organizava-se “em termos de escola-comunidade” e seu

desenvolvimento tornava necessário que possuíssem material de ensino em abundância e professores preparados para trabalharem de forma acentuadamente profissional (PEREIRA; ROCHA, 2006, p. 5008-5009).

Já nos anos de 1980 e 1990, a experiência dos Centros Integrados de Educação Públicos (CIEPs), criados por Darcy Ribeiro (1922-1997), no estado do Rio de Janeiro, cuja proposta era desenvolver atividades desportivas, artísticas e de formação profissional, foi uma das mais polêmicas implantações da educação integral realizadas no Brasil (GESTÃO ESCOLAR, 2012). Darcy foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro na primeira gestão de Leonel Brizola (1983-1986) e no segundo mandato de Brizola (1991-1994) o projeto seria retomado e ampliado. No total foram instalados cerca de 500 Cieps, aproximadamente 100 no primeiro mandato e 400 no segundo, que chegaram a atender cerca de 20% dos alunos do Estado (ÉRNICA, 2006).

De acordo com Gomes (2010), Darcy adotou o ideal e posições da Escola Nova, ao ponto de tais posições fazerem parte intrínseca da sua visão, tornando-lhe o último expoente do movimento. Sua postura refletiu-se sob muitas faces na concepção dos Cieps. O mesmo autor reforça, ainda, que os Cieps constituíam mais um fruto do trabalho de Darcy associado ao de Oscar Niemeyer; a arquitetura conferia identidade, inclusive político-partidária e ao mesmo tempo, refletia a proposta pedagógica que tornava os Ciesps em centros não só de educação, mas também de atendimento a outras necessidades. Denominados de escolas-casas, fomentaram-se de modo peculiar, disponibilizando desde material escolar e uniforme, gratuitos, se necessário, à assistência médica e dentária. Gomes (2010) declara que, apesar das duras críticas, Darcy defendia a Proposta Pedagógica dos Cieps, frisando a sua interdisciplinaridade, a formação continuada dos professores e dos funcionários não docentes, o trabalho em equipe e o respeito ao universo cultural dos alunos, ponto de partida para o currículo, diminuindo as exigências prévias da escola em relação à herança sociocultural.

Dessa maneira, para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, buscou reunir no mesmo espaço as atividades educativas desenvolvidas pela escola, na intenção de integrá-las e de possibilitar o entendimento destas como componentes curriculares inseparáveis à formação do aluno nesse espaço-escola (COELHO, 2009).

Gomes (2010, p. 59) aponta alguns aspectos positivos dessa experiência, sobremaneira a satisfação dos pais. Por maiores que fossem as críticas à jornada integral, os Cieps preenchiam as necessidades detectadas na população de baixa renda, especialmente em áreas violentas, já sob a influência do narcotráfico, onde pais e mães ou somente mães trabalhavam fora para

assegurar o sustento das famílias, além de os novos estabelecimentos oferecerem alimentação, assistência à saúde e estudos.

Outro aspecto positivo apontado refere-se ao horário integral para os professores; o tempo disponível para aperfeiçoamento e planejamento; o trabalho conjunto de docentes e funcionários não docentes; a formação continuada, que era realizada nos próprios Cieps a partir dos problemas específicos da realidade vivida; o conjunto relativamente estável de profissionais; a articulação coletiva do trabalho pedagógico e o clima positivo do professorado; o desenvolvimento da capacidade de gestão escolar, com autonomia e participação, inclusive da comunidade; a ligação duradoura com a proposta original, apesar de duas ondas de profundas alterações, quando terminaram os mandatos de governos de Leonel Brizola.

Para Cavaliere, no que diz respeito à formação continuada de professores, os CIEPs trouxeram como inovação ações sistemáticas. Duas vezes por semana, um dia, no turno matutino, os alunos chegavam mais tarde, e um dia, no turno vespertino, os alunos saíam mais cedo da escola. Algumas ações como “[...] a criação de uma rede de professores orientadores ligados a uma coordenação pedagógica em nível central” (CAVALIERE, 2002, p. 106) fizeram parte dessa experiência.

A autora destaca também que a incorporação de um horário semanal coletivo de estudo e planejamento para todos os professores possibilitava o desenvolvimento de um trabalho interativo em diferentes áreas, havendo uma preocupação coletiva com a construção do conhecimento, possibilitando uma gestão mais democrática e participativa, visto que os diferentes profissionais participantes da experiência se uniam num único propósito (CAVALIERE, 2002).

Por outro lado, Gomes (2010, p. 61) aponta como aspectos negativos da experiência:

A evasão de alunos, sobretudo a partir da quinta série; a pressa, que conduziu a uma grande fragilidade estrutural e facilitou mudanças completas na utilização desses Cieps por governos opositoristas; os Cieps ficaram conhecidos como ilhas relativamente privilegiadas, em detrimento de outras escolas.

Além disso, uma pesquisa de amplitude restrita verificou que o custo por aluno era quatro vezes superior ao das escolas convencionais; os prédios eram de manutenção cara, o material permanente e de consumo era da melhor qualidade; os Cieps foram estigmatizados como escolas de pobres, desviando-se deles alunos cujos pais se preocupavam com as

influências dos grupos de colegas<sup>14</sup>.

Outro ponto fraco estava nos currículos; opunha-se à parte tradicional, acadêmica, à maior criatividade e atração das chamadas atividades “extraclasse” (deveriam ser, na verdade, intraclasse). Ou seja, a escola continuava até certo ponto intocada no seu academicismo, com todas as implicações para a reprodução social pela educação. Outro ponto fraco foi a integração entre os Cieps e as respectivas comunidades, em face das dificuldades, como a crise de segurança pública; eles tenderam a introverter-se, em vez de se extroverterem, conforme a proposta.

No contexto de críticas, Mignot (1988 *apud* MAURÍCIO, 2009) confirma que era comum abordar o populismo; os argumentos recaíam sobre a ausência de transparência em relação aos custos, aos critérios de localização, número de escolas concluídas e de alunos atendidos. É interessante a perspectiva trazida pelo autor, visto que ele não tenta condenar e nem absolver a experiência, mas apresentar aspectos contraditórios desse projeto educacional. E enfatiza: “Que nunca se confunda educação integral com escola de tempo integral e que jamais se pense que a parte acadêmica dos currículos, em tempo integral, pode continuar com os maus resultados de hoje. Isso seria empurrar para o fundo quem está prestes a se afogar”. (GOMES 2010, p. 66).

Cavaliere (2002) também destaca que inicialmente o projeto dos CIEPs contava com professores de diversas áreas, no entanto, com o tempo os cortes de recursos públicos, na mudança de governo foram se extinguindo, o que refletiu na qualidade do ensino e do trabalho dos demais profissionais, alterando a proposta inicial de formação continuada de professores.

Destacamos, ainda, a experiência desenvolvida em São Paulo, com o Profic - Programa de Formação Integral da Criança, entre os anos de 1986 e 1993. O Programa conjugava diferentes projetos voltados para a formação integral, utilizando parcerias com as Prefeituras Municipais e com as organizações sociais locais, como uma estratégia de minimização dos custos e aproveitamento dos recursos existentes. Diferente de experiências como a dos CIEPs e dos CAICs, o Profic, desde sua implantação, substituiu a construção de prédios pelo uso dos espaços da escola e das entidades parceiras (GUARÁ, 2006).

Outra experiência que merece destaque no cenário nacional, embora não pretendesse o tempo integral, foi a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por

---

<sup>14</sup> De acordo com Gomes (2010, p.63), essa preocupação era proveniente da proposta de convivência “Afim, era essa mesma a intenção: atender aos menos favorecidos. Todavia, se estabeleceu o choque: ao buscar a discriminação positiva, o Programa parece ter perdido diversidade, a convivência dos diferentes, conforme os ideais da Escola Nova. Para esta, a escola pública universal era um buquê constituído de diferenças, pluralista, onde os alunos aprenderiam a exercer a democracia e a cidadania, numa escola para a vida”.

Decreto Municipal, vivida na cidade de São Paulo (2000-2004). A importância da experiência é reconhecida em estudos, que destacam a intenção de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária (BRASIL, 2009).

No que se refere à experiência em tempo integral no âmbito do estado do Maranhão e especificamente em São Luís, capital, destacamos os estudos de Santos (2015) ao afirmar que a experiência dos CIEPs teve seu desdobramento, também nessa capital. A implementação dos primeiros CIEPs no Maranhão esteve ligada à trajetória político-administrativa do Sr. Jackson Kléper Lago, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), que foi prefeito de São Luís por dois mandatos, no período de 1989-1992 e 1997-2000.

De acordo com Santos (2015), em pesquisa feita na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís), no ano de 1992, foi iniciado na rede escolar o processo de ciepiização para alunos de 1ª e 2ª séries, nos seguintes bairros: Maracanã, na Unidade Integrada José Augusto Mochel; Anjo da Guarda, na Unidade Integrada Carlos Madeira, na Alemanha, na Unidade de Educação Básica Albérico Silva. O objetivo era garantir, nas escolas citadas, alfabetização infantil com sucesso. Todavia, em razão de problemas estruturais e administrativos a experiência da Educação em Tempo Integral em São Luís, só foi implementada na última das escolas citadas, no ano de 1992.

Conforme Cavaliere (2007), uma análise preliminar dos distintos projetos hoje em curso, em suas formulações oficiais, em entrevistas com equipes técnicas em Secretarias de Educação, escolas e com professores, tem indicado que há distintas visões da escola de tempo integral que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos.

Os estudos de Cavaliere (2007, p. 1028-1029), ao longo dos últimos dez anos, apontaram pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. São elas:

a) *Concepção de cunho assistencialista*: vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento, e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Frequentemente, utiliza-se o termo "atendimento". A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão "atendidas" de forma semelhante aos "doentes".

b) *Concepção autoritária*: presente nos discursos de profissionais e autoridades, segundo a qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar "preso" na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência.

A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental.

c) *Concepção democrática*: concebe que a escola possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação.

d) *Concepção multisetorial de educação integral*: nessa concepção a educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade.

Na organização legal encontram-se encaminhamentos sobre a proposta de Educação Integral e o tempo integral. Na Constituição Federal de 1988, embora não haja menção exata sobre esse tipo de educação, podem-se fazer algumas alusões, como, por exemplo, ao apresentar a educação: (1) como o *primeiro* dos dez direitos sociais (Art.6º) e conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-la como direito capaz de conduzir ao *pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania*, além de possibilitar a *preparação para o mundo do trabalho* (Art. 205) – coloca-se a educação como indispensável para a formação integral do homem (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 também trata da Educação em tempo Integral, ao estabelecer:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (LDB, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA /Lei nº 9.089/1990) no Capítulo V, artigo 53, completa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, a quem a escola se destina.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, também valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa e destaca a ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais, democratizando as oportunidades de aprendizagem. Esse plano vai além das proposições da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O PNE apresenta, também, como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de

promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares.

Em 2007, o Programa Mais Educação<sup>15</sup>, criado pelo Ministério da Educação (MEC), financiou a ampliação do tempo de aula, prioritariamente em escolas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e localizadas em lugares considerados de vulnerabilidade social. O Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, no conjunto de quatro ministérios – Cultura, Esportes, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e no de Educação, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. A princípio foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; atualmente é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização se dá por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem como objetivo principal:

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 (BRASIL, 2007, p. 2).

Salientamos que as atividades do Programa<sup>16</sup> tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 Municípios nos 26 Estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 Municípios, de todos os Estados e no Distrito Federal, com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos mediante os seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade

---

<sup>15</sup> O Programa constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao?id=1668>>. Acesso em: 31 maio 16.

<sup>16</sup> Informações obtidas pelo site: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 31/05/2016.

social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (MEC, 2016).

Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes contemplando os seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes (MEC, 2016).

No âmbito legal, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB<sup>17</sup>, o substituto do FUNDEF<sup>18</sup>, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação.

Outro mecanismo legal que trata da importância da educação integral é o Parecer CNE/CEB nº. 11/2010, que reconhece a escola brasileira como sendo uma das que têm menor tempo de trabalho educativo escolar diariamente, mas evidencia também as diversas<sup>19</sup> manifestações da legislação que apontam para o aumento do número de horas de permanência dos alunos nas escolas e reitera:

Já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta. Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de vulnerabilidade social que, não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos alunos, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social (MEC/CNE/CEB, 2010, p. 25).

---

<sup>17</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/fundeb> Acesso em: 28/05/2016.

<sup>18</sup> Em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender o ensino fundamental. Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação. O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/30491/fundef-fundeb-o-que-significam#ixzz4AETAQSp1> Acesso em: 31/05/2016.

<sup>19</sup> Dentre as diversas manifestações da legislação, podemos citar: Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 7, de dezembro de 2010<sup>20</sup>, também mencionam a educação em escola de tempo integral, no seu artigo 36, com a definição de período integral, como “a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1400 (mil e quatrocentas) horas”. E ainda dispõe no art. 36, parágrafo único:

As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral (CNE/CEB, 2010).

A mesma Resolução, no artigo 37, faz referência à proposta educacional da escola de tempo integral, que deve promover

[...] a ampliação de tempos e espaços, além de oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores (CNE/CEB, 2010).

A referida Resolução CNE/CEB nº 7, no art. 37, parágrafo 4º, também traz indicativos quanto ao atendimento aos alunos na escola de tempo integral, a saber:

Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

É pertinente ressaltarmos, conforme Guará (2007, *apud* MENEZES, 2009. p. 72) que

Essas indicações legais respondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como ao crescente movimento de participação de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na interface educação e proteção social.

Entretanto, no percurso feito, é preciso atentar para as entrelinhas da legislação, refletindo e observando que, se por um lado, ela garante a legitimidade da proposta como direito a um padrão de qualidade educacional no sistema público de ensino e possibilidade de diminuição das desigualdades sociais, democratizando as oportunidades de aprendizagem, principalmente vislumbrando a escola de tempo integral como uma proposta de educação transformadora, como têm discutido vários autores, os quais têm apontando para necessidade

---

<sup>20</sup> A referida Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fonte: Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

de ações e reflexões para sua melhoria, por outro lado, no dizer de Cavaliere (2014, p. 1206), “a despeito de todo um arcabouço legal que vem sendo construído para seu suporte, ainda permanece dúbia quanto ao fato de ser ou não um direito de todos, e, no limite, de vir a ser ou não obrigatória”.

A autora assevera, ainda, que uma das questões que afasta a educação em tempo integral da perspectiva de direito universal é a compreensão que temos dela como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros; que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior da escola, o que a configura como educação compensatória, focalizada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais.

Cavaliere (2014) observa também que a própria LDB, em seus artigos 34 e 87, ao determinar que a ampliação da jornada escolar será feita “progressivamente”, “a critério dos sistemas de ensino”, para o “ensino fundamental”, nas “redes escolares urbanas”, deixa uma larga margem para interpretações e omissões, embora documentos posteriores venham refinando o assunto, de modo que, em termos político-legais, a questão ainda não está estabilizada. A autora<sup>21</sup> analisa outros documentos que regulamentam a educação e trazem diretrizes relacionadas à Escola de Tempo Integral (ETI), como os Planos Nacionais de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE 2007) (BRASIL, 2007a), as Diretrizes da Educação Infantil, as Diretrizes do Ensino Fundamental, que, em sua opinião, mostram avanços na regulamentação da proposta da ETI e ao mesmo tempo se encontra na “encruzilhada entre uma saída que pode contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade educacional e outra que reforça os estigmas da escola pública precária e de fraca ambição” CAVALIÈRE (2014, p. 1210-1211).

Assim, do ponto de vista legal e pedagógico, é evidente que a educação deve priorizar o desenvolvimento integral dos sujeitos. Contudo, o desafio está em promover as condições para tal, pois, se a Política de educação integral e tempo Integral pretende mesmo universalizar essa proposta como direito na educação básica, como tanto tem exigido e necessitado a população, é preciso muito mais que financiamentos; é necessária, a tão desejada articulação entre as políticas vigentes, baseadas na gestão democrática, reestruturação na formação e

---

<sup>21</sup>Ana Maria Cavaliere, no artigo intitulado Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?, analisa de forma detalhada documentos que regulamentam a educação e trazem diretrizes relacionadas à Escola de Tempo Integral. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização do ensino, entre outros. Nesse sentido, Guará (2006) ressalta que a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdo, de projetos, seja de intenções.

Como bem elucida Lúcia Maurício (2009, p.56-57), a escola pública de tempo integral, para que funcione requer alguns pressupostos. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola; Ela precisa querer estar na escola e esta precisa ser convidativa. O *segundo* pressuposto é que a escola deve ser um laboratório de soluções. Só na convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que possam tornar produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Em terceiro, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação; e um *quarto* pressuposto a ser considerado é que a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo, quer implantada pelo Estado diretamente, quer fruto de parcerias com instituições da sociedade civil.

E, finalmente, a escola de horário integral deve ser uma opção para o aluno e para o professor; o aluno não deve estar lá por falta de alternativa da família; assim como o professor não deve ir para esta escola para organizar sua situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Em suma, tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis a enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias.

O fato é que a sociedade mudou muito e em consequência, a escola tem seu papel muito mais abrangente e múltiplas funções. Isso lhe confere inúmeros desafios, em virtude de que sua função não é apenas de socializadora do conhecimento historicamente elaborado, nem somente de espaço de institucionalização da aprendizagem, mas também de “protetora”, o que altera toda a sua especificidade ao longo da história e também provoca mudanças quanto aos profissionais nela inseridos. Nessa perspectiva, a “Educação Integral em Tempo Integral”, que é um projeto educacional que gera novos delineamentos sociais, amplia as possibilidades e responsabilidades no atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que não era sua, mas que se não assumida gera descontrole, inviabilizando o trabalho pedagógico.

### 3.2 A formação continuada de professores para a/na escola de tempo integral

A pesquisa nacional “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” da UNESCO (2004, p. 28-29) traz em seu conteúdo uma importante reflexão sobre as expectativas em relação ao professor. O fato é que as exigências em relação ao seu papel profissional só têm crescido. A pesquisa traz os estudos de Esteve (1995) a respeito do mal-estar vivido pelos docentes europeus no final do século XX (que pode ser estendido aos profissionais de outros países) gerado por fatores, tais como:

- a) *Aumento de exigências em relação ao professor*: é cada vez maior o número de responsabilidades. Além do domínio da disciplina, pede-se que ele seja pedagogo, organizador de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual, e assim por diante;
- b) *Inibição educativa de outros agentes de socialização*: a família, em virtude da incorporação da mulher no trabalho e da redução do número de seus membros e horas de convívio, vai delegando à escola maior responsabilidade no que diz respeito a um conjunto de valores básicos;
- c) *Desenvolvimento de fontes de informação alternativas*: os meios de comunicação alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à aula;
- d) *Ruptura do consenso social sobre educação*: atualmente, segundo Esteve, a sociedade encontra-se perante uma socialização divergente: uma sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e a aceitação de conteúdos multiculturais;
- e) *Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo*: os pais sentem-se desamparados em relação ao futuro dos filhos, em especial, em virtude do aumento das taxas de desemprego. Percebem que a educação não gera automaticamente maior igualdade social, abandonando a ideia de ensino como promessa de um futuro promissor;
- f) *Menor valorização social do professor*: como o *status* social é estabelecido em termos exclusivamente econômicos, a função de docente passa a ser desconsiderada ou relativizada;
- g) *Mudança dos conteúdos curriculares*: a velocidade da criação e da socialização de informações gera uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor;

h) *Mudanças na relação professor/aluno*: o autor destaca a violência e a impunidade crescente dos alunos.

Assim, aliados a esses fatores, são exigidos da escola e, por consequência, do professor a responsabilidade pela formação de cidadãos críticos, reflexivos, com valores morais e construtores de mudanças. “A par disso, a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores” (LIBÂNEO, 2003, p. 3).

É evidente, segundo Gatti (1996), que as transformações na profissão docente, particularmente em países em desenvolvimento, não acompanham as necessidades do contexto atual, conjugado a fatores, como: o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda de uma certa qualidade da escolarização pela população e o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino. A esse contexto confirma-se a distância entre o discurso sobre o papel do professor e as condições necessárias para exercer o que dele se exige, de modo que, essas questões implicam a culpabilização do professor, ora como responsável pelos resultados ruins do alunado, ora como “salvador” de uma situação que envolve diversos fatores.

No contexto da escola de tempo integral, a questão sobre a formação do professor ganha um novo olhar. Para atuação nas escolas de tempo integral, é necessário um novo professor, uma nova formação, além de uma nova organização do seu trabalho, do seu tempo, do planejamento.

Assim, a escola de tempo integral, de acordo com Cavaliere (2009, p.53), fundamenta-se no fortalecimento e na ênfase das escolas, como local central no processo de formar os alunos, redimensionando a estrutura escolar, equipando-as com profissionais e materiais diversificados que ajudam no exercício de novas atividades, “pretendendo propiciar aos alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem”.

A proposta de Educação Integral em Tempo Integral não é simples e implica, além de disposições legais e jurídicas consistentes, uma questão conceitual, visto que uma proposta de tempo integral não é necessariamente uma proposta de educação integral, e no dizer de Vitor Paro (2009, p.13), “Educação integral, em última instância, é um pleonismo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”.

De acordo com a pesquisa *Tendências da Educação Integral* (2011, p.90-95), da Fundação Itaú Social, e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), há condições e processos que bem planejados tornam-se relevantes na estruturação desse projeto e ao mesmo

tempo são desafios. Dentre eles: formação e condições de trabalho dos agentes educativos; gestão democrática e participativa; ambiente físico e condições materiais dos espaços nos quais ocorrem as atividades.

A pesquisa destaca que no bojo desses desafios estão: a) *Aprendizagens e saberes*: tratar o conhecimento de forma multidimensional. Isto exige um planejamento do ensino, que contemple composições entre diversos campos do conhecimento (arte, cultura, tecnologia etc.); b) *Territorialização e contextualização*: articular e combinar saberes e práticas existentes na escola, na família, nos projetos socioeducativos do território e da cidade; c) *Intersetorialidade*<sup>22</sup> e *interdisciplinaridade*: rompimento com a setorialização, ou seja, articulação entre políticas e um currículo menos fragmentado em disciplinas; d) *Formação de professores*: reforçar a urgência de programas de formação extensivos a todos os agentes e educadores responsáveis pela tarefa educativa, considerando seus diferentes perfis e contextos.

As questões postas por Esteves (1995 *apud* UNESCO, 2004) sobre o mal-estar dos professores e os desafios postos na pesquisa “Tendências da Educação Integral” (2011), da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) se relacionam diretamente com o emprego de *trabalho docente* como categoria de análise. É que os conceitos e ideias sobre esse tema tratam das mudanças na organização do trabalho do professor, sob o ponto de vista das suas condições materiais; das formas de inserção no mundo do trabalho; da necessidade de planos de carreira; dos contratos precários; dos baixos salários; das duplas e até triplas jornadas (COELHO; HORA, 2011).

Diante disso tem-se a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação que vivenciam a escola de tempo integral, dentre outros motivos, também pelo fato de se pretender um olhar diferenciado sobre o tempo, o espaço de aprendizagem e avaliação, visto estarem pautados na preocupação em oferecer aos alunos melhores possibilidades de aprender.

De acordo com Cavaliere (2007), a organização social do tempo é um elemento que reflete e constitui de forma concomitante as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Em meio aos elementos de organização do tempo social, sobressai o tempo de escola

---

<sup>22</sup> Tendo em vista a complexidade do Projeto de Educação Integral e (m) tempo integral e a multidimensionalidade dos problemas sociais, a gestão intersetorial se coloca ao mesmo tempo como uma perspectiva e um desafio na articulação de políticas públicas em Educação a outras políticas. Para melhor entendimento, ver Junqueira et al (1997). JUNQUEIRA; Luciano Antonio Prates. INOJOSA, Rose Marie. KOMATSU; Suely. **Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de fortaleza**. XI Concurso de Ensayos del CLAD “El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública : Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones”. Caracas, 1997. Disponível: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>> acesso: 09 jan. 2015.

que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. Logo, “o tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades”. (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

A autora enfatiza ser preciso considerar que em cada circunstância histórica ou local o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho. Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade. Portanto, sua característica complexa, evidencia que sua dimensão não é apenas administrativa ou burocrática, mas a sua transformação é resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007).

De acordo com Vetorazzi (2011, p. 25),

A proposta da escola de tempo integral é enriquecer o currículo dos alunos com conteúdos formais e informais da educação, valendo-se da diversificação de componentes curriculares, de espaços educativos alternativos e da ampliação da jornada escolar.

Dessa forma, poderão se oferecer ao aluno oportunidades variadas e significativas para seu desempenho escolar, tendo em vista que o tempo integral na escola não é aquele “associado aos elementos constitutivos da rotinização do tempo pedagógico para ocupar apenas o aumento do horário escolar [...]” (OLIVEIRA; GENUNCIO, 2013, p. 111), nem o da crítica de Vitor Paro (2009, p. 19), que consiste em oferecer mais da mesma coisa, ou seja, mais da escola ruim, “que salvo honrosas e raras exceções, é ruim e não ensina”. Ou seja, a escola ruim não precisa de mais tempo, de repetição. Como bem afirma Cavaliere (2007), caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será de potencializar os problemas de inadaptação dos alunos.

Oliveira e Genuncio (2013) asseveram que a extensão do tempo na escola como repetição materializa uma escola sem sabor; o tempo homogêneo e vazio aprisiona a diversidade cultural, porque domestica a vida em uma estrutura de rotina que ganha tratamento uniforme para preencher as horas do contraturno da escola. Em contrapartida a essa visão pobre de educação, Maurício (2009) afirma que a escola pública de horário integral tem como

pressuposto a aprendizagem e não a reprovação; o tempo é aliado dos profissionais na mediação e sistematização do conhecimento; o tempo maior se destina à disponibilidade para adoção de situações de aprendizagem alternativa, caso a proposta primeira não tenha sido alcançada.

No que concerne à escola pública, o tempo integral estaria ligado ao sentido de reinventar formas de ser e de existir que produzam rompimentos com a imobilidade dos sujeitos e com experiências individualistas, com o pensar a escola e o conhecimento a partir do bem comum. Nesse sentido, “a escola em tempo integral transforma o tempo pedagógico em pluralidade de tempos: tempo de informação; tempo de inovação, tempo de interações [...]” (OLIVEIRA; GENUNCIO, 2013, p. 113).

Moll (2008) chama atenção para a maior possibilidade de acumulação de conhecimento como resultado de tempo qualificado, ao mencionar:

(...) entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade (...) (MOLL, 2008, p. 29).

No âmbito dessa discussão, Cavaliere (2007) afirma que a ampliação do tempo de escola apenas se justifica na perspectiva de proporcionar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Nesses termos, a materialidade das experiências na escola não deve estar pautada simplesmente na reestruturação do currículo, na perspectiva de integração curricular num viés técnico, mas em experiências que tenham a dimensão política e emancipatória do sujeito.

No que se refere ao espaço de aprendizagem, este não é exclusivamente o espaço físico intraescolar, mas os diversos espaços que, com a orientação da escola, possam gerar oportunidades de convivência com outros ambientes socioculturais enriquecedores. Assim, conforme Guará (2006), a ampliação do foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem, que vale tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos, é de suma importância, a fim de que, no cerne das preocupações com a aprendizagem, esteja a ideia de permitir que as vivências e a ação pedagógica conduzam a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social. Daí a necessidade de interlocução com outras instituições socializadoras e educadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizações sociais e outros tantos espaços de aprendizagem que a cidade oferece.

Cavaliere (2007) considera ainda que o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências enriquecedoras tanto pedagógicas quanto emancipatórias. Para tanto, não só a reestruturação curricular é necessária, como também toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo, visto que, na escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades cotidianas da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva e à tomada de decisões são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa.

Todavia, como tem sido sinalizado por estudiosos do tema, para que o projeto de “Educação Integral e em tempo integral”<sup>23</sup> se concretize, é imperativa a ruptura e superação de grande parte dos projetos educacionais vigentes, uma vez que a construção de uma proposta pedagógica de Educação Integral e em tempo integral pressupõe um novo currículo, com conteúdos articulados às complexidades das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se, pois, de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas (BRASIL, 2009).

Em face disso, a consolidação da política de Educação Integral e Tempo Integral pressupõe uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação, além de estrutura adequada dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade. E não menos importante é a participação dos trabalhadores em educação no debate para formular e melhorar uma proposta de Educação Integral e em tempo integral (BRASIL, 2009).

Partilhamos do entendimento de Soares *et al.* (2009, p. 112) acerca da avaliação na escola de tempo integral como um processo formativo e contínuo, não a serviço da aprovação ou reprovação dos alunos, mas de um diagnóstico que auxilie a definição de encaminhamentos, visando à aprendizagem no curso regular, articulada ao projeto político-pedagógico da escola.

---

<sup>23</sup> Para Vitor Paro (2009), a ideia de *Educação Integral e em tempo integral* já traz em si a distinção de que não se quer pensar somente educação *em tempo integral* como extensão do tempo de escolaridade, como bandeira de luta, mas articulada a uma concepção de *educação integral*, que entende o homem como sujeito histórico e educação como apropriação da cultura. Portanto, a escola necessita produzir um processo de produção autônomo, para produzir sujeitos autônomos, e isso envolve não apenas os conhecimentos já postos no currículo, mas a construção e o trabalho com valores (sem moralismo), com crenças, com artes, com ciências, com filosofia em suas diversas dimensões. O autor reforça que a escola que temos fracassa porque é parcial, daí a necessidade de se pensar sobre a educação integral.

No entanto, Soares *et al.* (2009, p. 113) apontam que as diferentes propostas de escola de tempo integral diferem muito pouco na prática e, em geral, têm procurado contemplar a ampliação das atividades curriculares, lazer e esporte, atividades culturais e artísticas e, ainda, exposição dos alunos a temas cotidianos e transversais, tais como direitos humanos, cidadania, meio ambiente, entre outros. Contudo, não podemos negar que o reforço acadêmico, a alimentação e a saúde da criança tornam-se fundamentais nos modelos de ampliação da jornada escolar, dado que as horas passadas na escola se ampliam, e as necessidades de grande parte dos alunos as impõem.

Igualmente a formação continuada de professores mostra-se fundamental, na perspectiva de estes participarem e envolverem-se na proposta, a fim de apreenderem sua significação e melhorá-la e não simplesmente receberem uma proposta “pronta”. De acordo com Abdalla e Mota (2009, p. 160-162), a escola de tempo integral traz implicações na prática docente em pelo menos em três dimensões:

1. *Dimensão Cognitiva*: refere-se à (re) construção do conhecimento junto com os alunos, a atitude permanente de questionar, criticar e inovar, tornando possível perceber a utilização de esquemas de análise, técnicas e instrumentos que os professores usam para diversificar o tipo de aula que dê maior significado ao conhecimento a ser apreendido; um planejamento contínuo do conteúdo a ser vivenciado frente às situações pedagógicas e às questões metodológicas frente ao interesse ou desinteresse do alunado; uma avaliação processual dos procedimentos adotados, a fim de articular questões práticas e teóricas.
2. *Dimensão Emocional*: refere-se à necessidade da aprendizagem em grupo - no compartilhamento das experiências e no enfrentamento dos desafios, fortalecendo as relações entre professor/aluno/escola/comunidade; a lidar com conflitos – compreender a complexidade de qualquer organização e manifestar alternativas e novas possibilidades para superar as situações problemáticas; a necessidade de integração – inventariar os recursos disponíveis para propor integração dos alunos e comunidade escolar.
3. *Dimensão Sociocultural*: é a mais abrangente, pois implica questões legais, conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes sociais, o sentido de pertença ao grupo social, à comunidade e à cultura escolar.

Considerando essas dimensões na formação continuada de professores, abrem-se perspectivas para o professor no seu trabalho na escola de tempo integral envolver-se e apontar melhorias na proposta e de estas serem aceitas pelos gestores, formadores, visto que o professor

não será um mero executor da política, mas, mediante sua vivência, dificuldades e acertos, poderá também partilhar problemas e soluções a fim de que haja fortalecimento da proposta e crescimento integral.

Cavaliere (2007) confirma o crescimento de projetos no setor público de ampliação do tempo de escola ou de criação do tempo integral em escolas de educação básica, destacando que esse empreendimento tem ocorrido tanto em projetos federais quanto em estaduais e municipais, sendo desenvolvidos não apenas nas capitais e grandes cidades, mas também em cidades de pequeno porte, como é o caso de São José de Ribamar – MA.

### **3.3 Condições de trabalho na escola de tempo integral**

As discussões aqui feitas sobre os processos de transformação em curso na sociedade e o surgimento de novas demandas de organização social e no mundo do trabalho evidenciam que tais mudanças trazem novos processos de atuação para o trabalhador. Logo, os profissionais da educação não ficam à parte, pois são geradas mudanças para sua formação e atuação profissional.

No que se refere à escola de tempo integral, a ausência ou presença de condições estruturais e pedagógicas e número de profissionais para a sua materialização influenciam diretamente nas condições de trabalho docente e na qualidade social do ensino. Essas questões são relevantes para se entender o cenário da escola de tempo integral, pois, de modo geral, as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 impactaram fortemente a educação e o trabalho docente, devido à intensificação do trabalho do professor, à precarização de condições estruturais e pedagógicas, além da desqualificação de seu trabalho.

Para Oliveira (2004), as reformas atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. A autora assinala que o contexto de nova regulação das políticas educacionais tem sido pouco estudado no que se refere aos seus reflexos sobre o trabalho docente, bem como às suas interferências no processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente.

Com efeito, uma nova organização do trabalho escolar, resultado de reformas implantadas nos últimos anos, evidenciam que a escola não é mais a mesma do contexto em que foram organizados os sistemas escolares e, conseqüentemente, os sindicatos. (Oliveira, 2007). Além disso, as condições de trabalho dos professores são muito variáveis de um país a

outro, mesmo que se considerem alguns indicadores gerais como o número de horas trabalhadas, o tamanho das classes e os salários (TARDIF; LESSARD, 2014).

O fato é que a figura do professor tem ganhado centralidade nas reformas, ora responsabilizado pelo sucesso, ora, pelo fracasso escolar do alunado. Todavia, temos que considerar que a qualidade do ensino não se atrela exclusivamente à formação (inicial e continuada) docente, mas a diversos problemas, dentre eles: à carreira e remuneração docente; aos equívocos e descasos das políticas educacionais; ao descompromisso político de seus gestores, desde aspectos relacionados com a infraestrutura da escola e ineficiência da gestão; ao nível socioeconômico e cultural dos pais de alunos e ao capital cultural das crianças; à insuficiência de material didático e à quase inexistência de planejamento e acompanhamento em âmbito do sistema e da escola (RAPOSO, 2006).

Para Noronha (2001 *apud* OLIVEIRA, 2004), muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Exigências que estão além de sua formação, o que contribui para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante. Essa nova regulação educativa apela ainda para o comunitarismo e voluntariado, de modo que mais responsabilidades sejam assumidas pela comunidade escolar, ao mesmo tempo que retiram a autonomia do professor, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Oliveira enfatiza que a nova regulação das políticas educacionais traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, reestruturando o trabalho docente e até mesmo sua natureza e definição. Assim, a compreensão e análise do tema tendem a ser mais complexas, visto que “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1332). De modo geral, trabalho docente diz respeito às relações de trabalho do professor na sociedade capitalista, que comporta ainda inúmeras outras discussões e estudos que perpassam pelas mudanças na organização do seu trabalho e pelas condições materiais; às formas de inserção no mundo do trabalho; à necessidade de planos de carreira; à desvalorização social da profissão, entre outras.

Nessa direção, Tardif e Lessard (2014) indicam algumas questões que marcam o trabalho docente, como, por exemplo, a carga de trabalho dos professores, que pode ser analisada tanto da perspectiva “administrativa”, isto é, considerando normas oficiais (decretos,

leis, convenções coletivas, etc.) que procedem do governo e de negociações de suas entidades representativas quanto da perspectiva das exigências reais do trabalho cotidiano.

Tardif e Lessard chamam atenção também para a noção de “carga de trabalho” que é complexa, visto que remete a diversos fenômenos que se inter cruzam; têm influência recíproca e difícil de separar completamente, e eles destacam os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores, quais sejam:

- a) Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros. [...]
- b) Fatores sociais, como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência [...], a venda de drogas entre crianças, etc.
- c) Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade de clientela, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.
- d) Fenômenos resultantes da organização do trabalho: tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.), a diversidade das outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades paradidáticas, etc.) as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.
- f) Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância de horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 113-114).

Segundo os autores, esses fatores não se somam, simplesmente; eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas. Coadunando com essa visão, Basso (2002, *apud* FACCI, 2009, p.13) assinala a presença de duas condições na concretude do trabalho do professor: a *subjetiva*, lembrando que “as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente” e refere-se principalmente, à formação do professor, que inclui a compreensão do significado da sua atividade. Para Tardif e Lessard (2014), isso se refere ao modo como os professores lidam com os fenômenos de seu trabalho e às estratégias que elaboram para assumi-los ou evitá-los. Já as condições *objetivas* remetem às situações efetivas da concretização do trabalho, que vão desde a organização da prática (planejamento escolar, preparação da aula) até as políticas educacionais e a remuneração (BASSO 2002, *apud* FACCI, 2009).

Na perspectiva de condições *objetivas*, há ainda as “condições de trabalho” dos professores que na dimensão quantitativa do ensino correspondem ao tempo diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.. São, portanto, essas variáveis que são utilizadas pelos Estados

nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo (TARDIF; LESSARD, 2014).

Outra questão suscitada por Tardif e Lessard (2014) diz respeito ao tempo de trabalho e ao número de alunos, que, embora tenha suas variáveis (país, região, qualificação, categoria), são continuamente objetos de discussão e negociações, por serem parâmetros básicos a partir dos quais se estimam os custos da educação e se avalia a carga de trabalho. No entanto, são consideradas em geral as normas que definem o trabalho prescrito e não o trabalho real (que inclui noites, finais de semana, ou até férias em que professores se ocupam de atividades ligadas ao seu trabalho).

No entendimento de Coelho (2002 *apud* BEZERRA, 2013, p.7), “o fator tempo se tornou imprescindível para que o *ethos* profissional do professor se constitua e se revele no profissional comprometido com sua profissão e formação, com a organização da sua categoria enquanto coletivo da profissão, com o seu profissionalismo [...]”. Assim, o tempo de trabalho é também um desafio para o professor, que atua oito horas diárias em uma escola de tempo integral, tanto pelo trabalho a ser desenvolvido quanto pela formação contínua que deve incluir a discussão dos problemas relacionais entre professores, alunos e demais trabalhadores e suas melhorias. Então, para efetivação de uma proposta de formação continuada consistente para professores que atuam na escola de tempo integral, de acordo com experiências vivenciadas, é necessário considerar, dentre outros aspectos, que essa é uma experiência administrativamente diferenciada que viabiliza a possibilidade de eles estudarem em horário de trabalho.

No que se refere ao número de alunos (quantidade) é evidente que este influencia na qualidade do ensino e da aprendizagem, nas relações interpessoais entre professores e alunos, alunos e alunos, na disciplina em classe, na relação afetiva com os alunos e seus pares, enfim, influenciam desde questões materiais, pedagógicas, a questões emocionais.

Como podemos perceber, a presença de condições estruturais e pedagógicas, de número de profissionais e de especialidades e condições de trabalho docente, são fatores primordiais para a consolidação da proposta. E a esse respeito, Cavaliere (2002, p. 102) observa que, “atualmente, a maior dificuldade para organização da rotina das crianças em tempo integral é a carência de profissionais, sendo praticamente reduzida a um professor por turma e a poucos professores de educação física”.

Portanto, a variedade de profissionais e áreas de conhecimento na escola de tempo integral é de suma importância, pois ela se alia à ideia de profissionalização dos educadores, que atuam conforme sua formação, qualificação acadêmica, sem sobrecarga de funções. Para

Coelho (2002), a melhoria das condições de trabalho, depende de cada espaço escolar específico e também do projeto político-pedagógico implementado na instituição; depende mais ainda da resistência e organização dos docentes daquela escola. Mais uma vez destacamos o tempo como importante fator para reflexão e ação coletiva em prol desse projeto educacional e para as condições do trabalho docente.

## 4 FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas do município de São José de Ribamar-MA

### 4.1 Aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais de São José de Ribamar-MA

Na perspectiva de discutirmos criticamente algumas questões sobre o processo e as diretrizes legais da formação continuada de professores na escola de tempo integral no município de São José de Ribamar, mostramos alguns aspectos relevantes em relação ao local da pesquisa. Nesse sentido, traçamos um breve perfil do Maranhão e em seguida destacamos os aspectos históricos, socioeconômicos e educacionais de São José de Ribamar-MA, lócus da pesquisa.

O Maranhão é um dos nove estados que compõem a região Nordeste e faz limite com três estados brasileiros: ao leste, com o Piauí; ao sul e sudoeste, com o Tocantins; e ao oeste, com o Pará, além de com o Oceano Atlântico ao norte. Sua área é de 331 937,450 km<sup>2</sup>, sendo o segundo maior estado da região Nordeste do Brasil e o oitavo maior estado do Brasil. Possui uma área territorial de 331.935,507 km<sup>2</sup>, e 217 municípios, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população totaliza 6.574.789 habitantes. A capital é a cidade de São Luís, mas tem outras cidades consideradas importantes economicamente: Imperatriz, Caxias, Timon, *São José de Ribamar*, Codó, Açailândia, Bacabal, Paço do Lumiar e Barra do Corda.

Figura 1 – Mapa de localização.

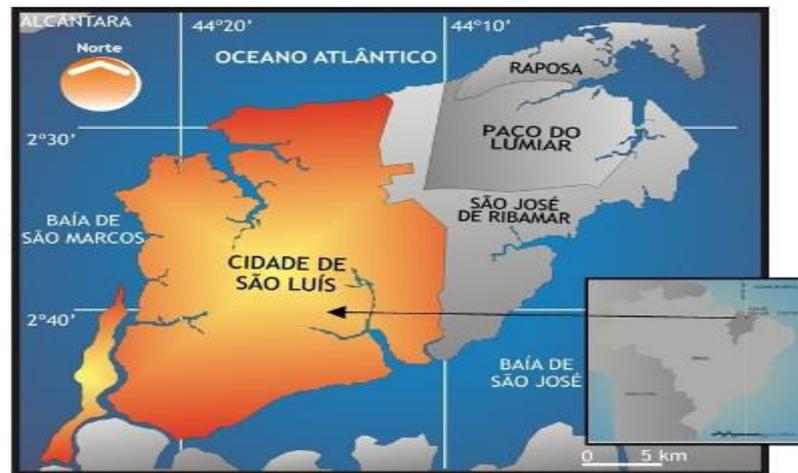


Fonte: IBGE (2010)

Na composição da região metropolitana estão São Luís (capital), São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. São José de Ribamar é o terceiro município mais populoso do estado

do Maranhão. Sua população é de 163.045 mil habitantes e segundo Censo do IBGE em 2010, a estimativa da população para 2015 era de 174.267 mil habitantes; possui uma área territorial de 388,371 (Km<sup>2</sup>). As principais atividades econômicas do município são: pesca, comércio, turismo, serviços e indústrias. O nome da cidade é uma homenagem a São José de Ribamar, padroeiro do Maranhão, que tem na cidade um dos santuários<sup>24</sup> mais importantes do Norte-Nordeste.

Figura 2 – Mapa de localização.



Fonte: IBGE (2010)

No que tange ao aspecto histórico, o município foi primitivamente aldeia dos índios gamelas, situada nas terras dos religiosos da Companhia de Jesus, as quais foram cedidas por datas e sesmarias pelo então governador do Maranhão, Francisco Coelho de Carvalho, em 16 de dezembro de 1627.

Pelo Alvará de 7 de junho de 1755, foi dada a ordem de remoção dos padres Jesuítas e feita aos índios a devolução das terras, das quais tomaram posse. Foi também restituída a liberdade de pessoa e adjudicadas terras para sua subsistência dos e para a fixação de 200 casais no local. O início da vida política se deu em 1757, com a elevação da aldeia à categoria de

---

<sup>24</sup> De acordo com Guto Feitosa, o atual prédio da Igreja Matriz teve a construção iniciada em março de 1915, sendo concluído dois anos mais tarde. O Complexo Santuário é composto por: Igreja Matriz de São José de Ribamar, Centro Pastoral, Salão Paroquial, Casa dos Milagres, Praça São José (caminho de São José), Concha Acústica, Cripta (sob a Concha), Gruta de Nossa Senhora de Lourdes, Monumento a São José, Museu dos ex-votos. Fonte: (<http://santuariosaojosederibamar.com.br/santuario>). Acesso em: 24 abr. 2016.

lugar. Em 1896, a localidade já possuía 19 casas cobertas de telhas e algumas de palha em torno da igreja (IBGE, 2010).

Em 1913 passou a município com a denominação de Ribamar. Foi, por várias vezes, extinto e restaurado até que, no ano de 1952, foi restabelecido definitivamente. Em 1969, seu nome passou para São José de Ribamar, em homenagem ao padroeiro do município. Em sua formação administrativa, foi elevada à categoria de vila com a denominação de São José de Ribamar, pela Lei Estadual n.º 636, de 11-03-1913, tendo sido desmembrado de São Luís. Nos quadros de apuração do Recenseamento Geral de 1-IX-1920, o município é constituído do distrito sede (IBGE, 2010).

Em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937, São José de Ribamar figura como distrito do município de São Luís, não figurando em divisão administrativa referente ao ano de 1933. Pelo Decreto-Lei Estadual n.º 159, de 06-12-1938, o distrito de São José de Ribamar adquiriu o território do extinto distrito de Paço do Lumiar do município de São Luís. No quadro fixado para vigorar no período de 1939 a 1943, o distrito de São José de Ribamar figura no município de São Luís. Elevado à categoria de município, com a denominação de Ribamar pelo Decreto-lei Estadual n.º 820, de 30-12-1943, foi desmembrado de São Luís. Com sede no atual distrito de Ribamar e constituído distrito sede (IBGE, 2010).

Por ato das Disposições Constitucionais Transitórias do Estado do Maranhão, promulgadas em 28-07-1948, foi extinto o município de Ribamar e seu território anexado ao município de São Luís, como simples distrito. Em divisão territorial datada de 1-VII-1950, o distrito de Ribamar figura no município de São Luís. Elevado novamente à categoria de município, com a denominação de Ribamar, pela Lei Estadual n.º 758, de 24-09-1952, assinada pelo então governador Eugenio Barros, foi outra vez desmembrado de São Luís, tendo como sede o distrito de Ribamar (IBGE, 2010).

Com essa divisão territorial, datada de 1-VII-1955, o município passou a ser constituído de 3 distritos: Ribamar, Mata e Vila Paço. Por meio da Lei Estadual n.º 1890, em 07-12-1959, foi desmembrado do município de Ribamar o distrito de Vila Paço, elevado à categoria de município com a denominação de Paço do Lumiar. Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, Ribamar ficou constituído de 2 distritos: Ribamar e Mata (IBGE, 2010). Permanecendo, assim, em divisão territorial datada de 31-XII-1963.

Pela Lei Estadual n.º 2.980, de 16-09-1969, o município de Ribamar voltou a denominar-se São José de Ribamar, quando o então Governador José Sarney consolidou essa emancipação política, ratificando a denominação para São José de Ribamar em homenagem ao Padroeiro da cidade. Em divisão territorial datada de 1-I-1979, o município já denominado São

José de Ribamar continuou constituído de 2 distritos: São José de Ribamar e Mata (IBGE, 2010).

A cidade de São José de Ribamar tem ainda lendas e mistérios que permeiam sua rica história, nutrindo a fé dos cristãos católicos, encantando seus visitantes com o turismo religioso<sup>25</sup> e com belas paisagens naturais. Uma das lendas mais narradas sobre a cidade conta que um navio que vinha de Lisboa para São Luís desviou-se de sua rota e em plena baía de São José esteve ameaçado de naufrágio por uma grande tempestade. O navegador português invocou a proteção de São José, prometendo erguer uma capela no povoado que avistava ao longe. Tal foi a força das súplicas que, imediatamente, o mar se acalmou e todos chegaram a terra sãos e salvos. Para cumprir a promessa, o navegador trouxe de Lisboa uma imagem de São José e colocou na modesta igreja do povoado, erguida de frente para o mar. Este povoado se tornaria São José de Ribamar (RIBAMAR, 2015).

A lenda diz ainda que muito próximo dali havia uma antiga aldeia chamada Anindiba, dos indígenas, hoje, município de Paço do Lumiar. Os moradores daquele lugar acharam que a imagem deveria ser removida da igreja e levada para Anindiba e, ao cair da noite, sem que ninguém percebesse, eles transportaram a imagem de lá. Ao amanhecer, a imagem não se encontrava mais em Anindiba, pois, misteriosamente, ela voltara à igreja de origem. E os moradores tornaram a repetir a transferência e colocaram pessoas a vigiar o santo. São José, entretanto, transformando seu cajado em luzeiro, desceu da Igreja de Anindiba e, protegido por anjos e santos, voltou a Ribamar. E o caminho por onde ele ia passando encheu-se de suaves rastros de luz. Só assim os moradores de Anindiba compreenderam que o santo queria permanecer em sua igreja, de frente para o mar. Tempos depois, quando da construção de uma nova igreja, resolveram fazê-la de frente para a entrada da cidade, mas as paredes da igreja várias vezes ruíram, até que os fiéis compreenderam que a igreja de São José de Ribamar deveria permanecer de frente para o mar, como se encontra até hoje (RIBAMAR, 2015).

Foi a partir dos anos de 1980 que São José de Ribamar apresentou um elevado crescimento populacional, especialmente no que o IBGE classifica como área rural do município. A população evoluiu de 32.309 habitantes, em 1980, para 107.384, em 2000, para 163.045 habitantes (IBGE, 2010); a estimativa da população para 2015 era de 174.267 mil

---

<sup>25</sup> São José de Ribamar é o roteiro religioso mais visitado do Maranhão. Todos os anos, durante o mês de setembro, a cidade se prepara para receber milhares de devotos para o Festejo de São José de Ribamar. Durante dez dias são realizadas romarias, missas campais e procissões, que renovam a fé dos maranhenses e colocam o festejo de São José de Ribamar entre as maiores festas religiosas do Brasil. Fonte: ([http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Materia\\_especifica/16543/Turismo-Religioso](http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Materia_especifica/16543/Turismo-Religioso)). Acesso em: 24/04/2016.

habitantes. Esse crescimento populacional é explicado pelo surgimento de novos conjuntos, loteamentos e ocupações desordenadas, que rapidamente ocuparam uma extensa área do território ribamarense. Atualmente a cidade possui 103 bairros (PME, 2015-2024).

No que se refere aos aspectos econômicos, dentre as principais potencialidades e atividades econômicas desenvolvidas no município está a pesca, grande potencial econômico local, com elevada produtividade, média de 46 toneladas de pescado, exportada, sobretudo para a capital do Estado. O turismo igualmente compõe significativa fonte de renda para a economia municipal, em virtude de São José de Ribamar ser uma cidade litorânea com extensas praias, forte tradição religiosa e cultural, mas ainda limitado pela falta de infraestrutura e de equipamentos, serviços, bem como de qualificação profissional, no atendimento ao turista (PME, 2015-2024).

Também é considerado atividade importante no município o comércio, essencialmente varejista, de gêneros alimentícios e de medicamentos, mas tendo como fator inibidor de expansão a adjacência com a capital, em virtude de muitos produtos serem adquiridos em São Luís, especialmente a aquisição de bens duráveis e vestuários, devido a fatores como: melhores facilidades de pagamento, maior variedade, oferta e qualidade dos produtos (PME, 2015-2024).

De acordo com dados do IBGE (2010) e do Atlas Brasil (2013/ PNUD) podemos fazer um comparativo do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), conforme dados de 1991; 2000 e 2010, apresentados no quadro 01.

Quadro 01 – Índice de desenvolvimento Humano Municipal de São José de Ribamar.

<b>Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) São José de Ribamar (Comparativo)</b>		
<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
0,431	0,572	0,708

Fonte: IBGE (2010); Atlas Brasil (2013); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Podemos ainda estabelecer um comparativo observando a tendência da População Economicamente Ativa (PEA) medidos pelos indicadores de Renda *per capita* Média, Pobreza e Desigualdade Econômica do Município de São José de Ribamar, conforme mostrado no quadro 02.

Quadro 02 – Indicadores econômicos de São José de Ribamar: 1991, 2000 e 2010.

<b>Indicadores de Renda per capita Média, Pobreza e Desigualdade Econômica do Município de São José de Ribamar.</b>		
<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
R\$ 83,30	R\$ 129,59	R\$ 419,96

Fonte: IBGE (2010); Atlas Brasil (2013); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Dentre os 15 municípios com menor grau de pobreza, São Luís, Imperatriz, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Santa Inês permaneceram nas primeiras posições (IMESC, 2013).

No que se refere aos aspectos educacionais, para melhor retratarmos o tema formação continuada de professores no contexto da escola de tempo integral, buscamos pesquisar o espaço temporal de 2008-2012, anos de início da referida experiência no município. Porém, não pretendemos fazer um percurso histórico, e sim trazer alguns dados e considerações relevantes.

Considerando, portanto, a formação continuada de professores como um dos aspectos essenciais para a compreensão de outros para um ensino de qualidade ou não, estes não se centralizam apenas em aspectos do cotidiano da escola, mas numa estrutura mais ampla, na relação maior Estado e Sociedade.

Como bem afirma Severino (2000), a educação como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social é considerada como fundamental na definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades. Ela é entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas, tendo um viés técnico e simultaneamente político. Assim, faz-se mediadora da prática produtiva e da prática política, e é servindo-se de seus elementos de subjetividade que a prática educativa prepara para o mundo do trabalho e para a vida social (SEVERINO, 2001 *apud* SEVERINO, 2006).

Nesse sentido, buscamos compreender os enlaces entre o todo e a parte mostrando aspectos que caracterizam a Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar, com base na pesquisa de campo e em dados obtidos no referido sistema.

A prefeitura de São José de Ribamar conta com o apoio de 11 Secretarias Municipais, órgãos que tratam de assuntos específicos, como saúde, educação, infraestrutura urbana, segurança, cultura, lazer, entre outros.

O Sistema Municipal de Ensino do Município está vinculado à Prefeitura, conforme mostra o organograma em anexo<sup>26</sup>.

Os dados apresentados constam no Plano Municipal de Educação (2015-2024) do referido município que ao ser elaborado, foram considerados dados censitários do IBGE 2005/2012 sobre a realidade do município, do Plano Nacional de Educação – PNE e do Plano Estadual de Educação – PEE.

De acordo com o PME (2015-2024), o município de São José de Ribamar, por meio da Lei Municipal Nº 342/97, instituiu o Conselho Municipal de Educação e pela Lei Nº 467/02, de 30 de dezembro de 2002, instituiu o Sistema Municipal de Ensino do Município. Desse modo, o sistema de ensino do município abrange a educação infantil em creches e pré-escolas, o ensino fundamental e as modalidades de educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação do campo e a educação quilombola, representada por três escolas.

No que se refere à Educação Infantil, conforme dados que constam no PME (2015-2024), em se tratando de estrutura física, o sistema municipal conta com 98 unidades de ensino, das quais 62 funcionam com a educação infantil. Alguns dados educacionais do município sobre matrículas na Educação Infantil no período de 2005-2013 podem ser visualizados no quadro 03 a seguir.

Quadro 03 – Matrícula da Educação Infantil 2005-2013.

		EDUCAÇÃO INFANTIL								
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>MATRÍCULA</b>		1966	2746	2366	3194	3176	3040	3093	3158	3208
C	<b>Nº</b>	1906	2668	2322	3132	3113	3000	2937	2951	3001
	<b>%</b>	97	97,1	98	98,2	98,2	98,6	99	99,2	93,5
T	<b>Nº</b>	40	54	22	34	118	32	127	183	187
	<b>%</b>	2,0	2,0	1,0	1,0	4,0	1,0	4,1	5,8	5,8
E	<b>Nº</b>	10	24	22	28	52	8	29	24	25
	<b>%</b>	1,0	0,9	1,0	0,7	1,8	0,4	4,1	0,8	0,7

Fonte: Censo Escolar (2005-2013)

Elaboração: SEMED/ PME (2015-2024) São José de Ribamar-MA

Legenda:

C= Conclusão T= Transferência E= Evasão

<sup>26</sup> Organograma disponível em: <[www.saojosederibamar.ma.gov.br/Organograma](http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Organograma)>. Acesso em: 29 maio 2016.

No que se concerne à matrícula, notamos uma oscilação com leve aumento e redução ocorrida, sobretudo nos últimos anos; ocorreu um aumento de 2012 para 2013. Quanto aos dados qualitativos, destacamos que os indicadores referentes à transferência superaram os de evasão, o equivalente a 5,8% em 2012 e 2013. Cabe destacarmos que a Educação Infantil na escola pesquisada atende sua clientela somente em tempo regular.

Em relação ao Ensino Fundamental, das 98 unidades de ensino do sistema municipal, em 82 funciona este nível de ensino, e em 17 funciona a educação de jovens e adultos. Podemos melhor visualizar os dados sobre matrícula do Ensino Fundamental e taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar e transferência, no período de 2005 a 2013 no quadro 04 a seguir:

Quadro 04 – Matrícula do Ensino Fundamental e taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar e transferência 2005-2013 (São José de Ribamar – MA).

		ENSINO FUNDAMENTAL								
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>MATRÍCULA</b>		10836	11465	12404	13468	13382	13160	13643	17162	17495
A	Nº	9558	10778	11387	12378	12459	12410	12811	15824	16100
	%	88,2	94	91,8	91,9	93,1	94,3	93,9	92,2	92,2
R	Nº	759	458	868	794	722	553	655	1029	935
	%	7,0	4,0	7,0	5,9	5,4	4,2	4,8	6,0	5,8
T	Nº	1548	710	645	808	608	768	764	1098	1258
	%	7,3	6,2	5,2	6,0	5,0	5,2	5,6	6,4	7,19
E	Nº	519	229	149	296	201	197	177	309	460
	%	4,8	2,0	1,2	2,2	1,5	1,5	1,3	1,8	2,0

Fonte: Censo Escolar (2005-2013)

Elaboração: SEMED/ PME (2005/2024) São José de Ribamar-MA

Legenda:

A= Aprovação; R- Reprovação; T= Transferência; E= Evasão

Os números apresentados no quadro 04 apontam uma evolução expressiva da matrícula no período de 2005/2013, notadamente de 2011 e 2012. Os indicadores de produtividade mostram que a aprovação em 2005 foi o equivalente a 88,2%, crescendo no decorrer dos anos e passando para 94,3 em 2010, havendo decréscimo para 92,2% em 2013. A reprovação foi elevada nos anos de 2005 e 2007, chegando a atingir 7,0% e em 2013, 5,8%. No que se refere à evasão escolar, registrou-se o percentual mais elevado em 2005 com 4,8% e em 2013, 2,0%.

O município também registrou as informações referentes à transferência, tendo sido identificados os dados mais elevados em 2005, com 7,3% e 2013, com 7,19%.

Sobre o aumento de matrículas, embora não tenhamos dados de 2015/2016, pudemos constatar a procura constante de pais por vaga na escola de tempo integral pesquisada, pois na pesquisa de campo presenciamos o sorteio de vagas, por não haver vagas suficientes para a demanda da comunidade.

Sobre esse aspecto, o Plano Municipal de Educação - PME (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2015-2024, p. 44) vislumbra em sua “**META 06:** Ampliar o atendimento em educação de tempo integral de forma a atender 7,5% das escolas públicas de educação básica até 2016, e 15,5% até o final da vigência deste PME”.

Para tanto, destaca como estratégias:

- 6.1 Garantir a construção, estruturação e manutenção de escolas de tempo integral, promovendo a articulação com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.
- 6.2 Melhorar os padrões de qualidade das escolas de tempo integral existentes no município, viabilizando atendimento diferenciado aos/as alunos/as com habilidades ou dificuldades específicas de aprendizagem.
- 6.3 Oferecer atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças e adolescentes na escola seja igual ou superior a sete horas diárias ininterruptas durante todo o ano letivo.
- 6.4 Fortalecer o regime de colaboração com a União e o Estado para a ampliação da jornada escolar, atendendo a educação em tempo integral nas escolas públicas do ensino fundamental.

Fato significativo para a Rede Municipal de Ensino, também registrado no PME (2015/2024), foi o atendimento ao sistema de colaboração estabelecido entre o município e o Governo do Estado do Maranhão, concretizado por meio do processo de municipalização. A Prefeitura Municipal de São José de Ribamar, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, assumiu formalmente o atendimento ao Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) de sete escolas estaduais: Unidade Integrada Paulo Ramos (466 Alunos); Unidade Integrada Humberto de Campos (584 alunos); Unidade Estadual Professora Maria Elisa (781 alunos); Unidade Integrada Gov. Roseana Sarney (641 alunos); Unidade Integrada Dunches Abrantes (427 alunos); Unidade Estadual Professora Anita Rocha (249 alunos); Unidade Estadual Gomes de Sousa (202 alunos); a partir de 2012 (BOLETIM INFORMATIVO, 2011, 2012, 2013).

Quanto à implantação da escola de tempo integral em São José de Ribamar, se deu em 2008, na gestão do então prefeito Luís Fernando Silva como gestor público. O município possui

2 (duas) escolas que funcionam em tempo integral, atendendo desde a educação infantil (tempo parcial) ao Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano (tempo integral).

De acordo com o PME (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2015-2024, p. 27), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, do Ensino Fundamental – anos iniciais (5º ano) - atingiu em 2005, 3,5 e em 2013, 4,4. Em comparativo com os resultados do Maranhão, o município de São José de Ribamar ultrapassa o IDEB observado, conforme podemos visualizar no quadro 05, a seguir:

Quadro 05 – Ideb do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>BRASIL</b>	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	3,9	4,2	4,6	4,9	6,0
<b>MARANHÃO</b>	2,9	3,7	3,9	4,1	4,1	2,9	3,3	3,7	4,0	5,2
<b>SÃO JOSÉ DE RIBAMAR</b>	3,5	3,8	4,6	4,4	4,1	3,6	3,9	4,4	4,6	5,8

Fonte: MEC/INEP (2014) /Elaboração: SEMED/ PME (2005-2024) São José de Ribamar-MA.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental - Anos Finais (9º ano) em 2005, o município atingiu 3,1 em 2005, e em 2013, 4,0, ou seja, percentual igual ao patamar projetado. Nos anos finais o município também ultrapassou o IDEB do Estado, que atingiu 3,4, conforme mostra o quadro 06 a seguir:

Quadro 06 – Ideb do Ensino Fundamental – Anos Finais.

	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>BRASIL</b>	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	3,5	3,7	3,9	4,4	5,5
<b>MARANHÃO</b>	2,8	3,2	3,9	3,4	3,4	2,9	3,0	3,3	3,7	4,9
<b>SÃO JOSÉ DE RIBAMAR</b>	3,1	3,6		3,9	4,0	3,1	3,3	3,6	4,0	5,1

Fonte: MEC/INEP (2014) / Elaboração: SEMED/ PME (2005-2024) São José de Ribamar-MA.

Em 2008, a comunidade recebeu a 1ª escola da Rede Municipal, e em 2011, a 2ª escola de tempo integral do Estado. A 3ª escola de tempo integral<sup>27</sup>, idealizado para atender a população das vilas, teve suas obras iniciadas no bairro Vila Sarney Filho, no 2º semestre de 2013.

Não menos relevante na trajetória desta pesquisa é o destaque das dimensões cultural e política constatadas na busca de interlocução. Com frequentes visitas (observação sistemática com diário de campo) à SEMED e à escola, foi-nos possível apreender alguns desses aspectos.

A primeira dimensão a ser abordada é a cultural. Conforme Siqueira (1996 *apud* CRUZ *et al.*, 2009, p. 55), a evolução do conceito de Cultura Organizacional deu-se após a constatação das limitações dos instrumentos e métodos tradicionais para efetuar análises mais complexas do âmbito organizacional. Validando essa opinião, Freitas (1991 *apud* CRUZ *et al.*, 2009) diz que a explicação frequentemente encontrada na literatura se refere ao declínio da produtividade norte-americana e ao aumento da competitividade japonesa.

Na visão de Morgan (1996 *apud* CRUZ *et al.*, 2009), a liderança do Japão no campo industrial está ligada à relevância da cultura e da forma de vida de um povo na determinação do seu avanço organizacional. Logo, percebemos que a dimensão cultural e a forma de vida de um povo são fatores decisivos na determinação da realidade organizacional (CRUZ, 2009).

É notório que o conceito de cultura envolve diversas abordagens, entretanto, consideramos pertinente destacar o entendimento de alguns teóricos. De acordo com Gaetani

<sup>27</sup> Informações disponíveis em: <[www.saojosederibamar.ma.gov.br/liceu/content/unidades/unidades.html](http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/liceu/content/unidades/unidades.html)>. Acesso em: 29 maio 2016.

(1999 *apud* CRUZ *et al.*, 2009, p. 55), “cultura tem raiz na palavra latina *Cultus*, que significa cultivo e instrução referindo-se ao desenvolvimento do indivíduo por meio da educação e instrução”.

Para Geertz (1978 *apud* CRUZ, 2009, p. 56), “a cultura é uma teia de significados que informa (e forma) a estrutura da sociedade produzida e modificada constantemente, pelas ações individuais e coletivas”. Logo, essa teia de significados necessita ser interpretada, bem como seus reflexos na integração com diferentes indivíduos e grupos. Morgan (1996 *apud* CRUZ *et al.*, 2009, p. 56) enfatiza a cultura como “um padrão de desenvolvimento, que influencia nos sistemas sociais de conhecimento, na ideologia, nos valores, nas leis e nos rituais cotidianos”.

É nesse aspecto, rituais cotidianos ou situações cotidianas de integração e comunicação com indivíduos diferentes, que queremos lançar um olhar sobre a dimensão cultural da Semed de São José de Ribamar. Lembramos que tal análise não pretende desmerecer profissionais e tampouco o órgão local, visto que os fenômenos culturais brasileiros têm como pano de fundo a cultura nacional, além das organizações sociais locais, mas sim colaborar para uma melhor relação entre órgão e a sociedade em geral.

Desse modo, observamos que o espaço sociocultural é um *locus* privilegiado para a abordagem da dimensão cultural com interlocuções com a sociedade, bem como para o conhecimento de seus traços culturais, atentando para como as coisas são nela feitas, preservadas e/ou construídas. Assim sendo, atentamos para o fato de que algumas características se preservam como uma interlocução com a sociedade de modo fragmentado, melhorado apenas pelo “jeitinho”, que na cultura brasileira suaviza normas e até leis (DAMATTA, 1997 *apud* CRUZ *et al.*, 2009, p. 59), ou ainda pela menção do nome ou sobrenome de alguém conhecido. Há também a dificuldade de falar com a “pessoa certa”, que parece não estar ao alcance da sociedade.

Essas dificuldades que encontramos, para Freitas (1991 *apud* CRUZ *et al.* 2009), anulam a reflexão, pois, são uma forma de legitimar uma posição por meio de um controle social indireto, sutil e eficaz. Evidenciamos que a comunicação verbal fragmentada, o impedimento de acesso ao centro do poder e o não acesso a documentos públicos dificultam a compreensão do cotidiano das instituições e os modos como são feitas e preservadas suas inter-relações.

Essas situações por vezes inviabilizam a crítica, à medida que, de modo sutil, não permitem analisar o objeto pesquisado nem questionar as práticas, mesmo que para isso não se utilize a força ou uma única palavra coercitiva, mas, no dizer popular, o “ganhar pelo cansaço” acaba prevalecendo, noutros termos, observamos certas resistências na interlocução com a

sociedade que não ajudam na discussão e possível resolução dos desafios enfrentados pelos professores, ao contrário, asseveram o aspecto burocrático, o que evidencia a necessidade permanente de formação para esses profissionais para um novo modelo de gestão, que lhes permita discutir, compartilhar conhecimentos e sair do isolamento muitas vezes comum na área da educação.

Enfatizamos ainda que essas relações de interlocução da Semed com a sociedade, de modo fragmentado, não serão modificadas a partir das práticas de funcionários de menor hierarquia, embora eles sejam importantes, mas pela abertura de práticas de seus superiores, focando na valorização da dimensão humana, dando importância aos diferentes sujeitos que com ela interagem, superando o enfoque tradicional de que o pesquisador é um intruso. Embora seja notório que o dia a dia desse tipo de instituição constitui-se de ações administrativo-burocráticas, ela não precisa ser só isso, mas antes de tudo, um organismo vivo e dinâmico, capaz de aceitar e incorporar críticas e sugestões que possam melhorar suas práticas.

No âmbito da escola pesquisada, também encontramos entraves quanto ao acesso. Neste caso específico, não a pessoas, mas a documentos, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Matriz Curricular que não nos foram disponibilizados para análise. O PPP é de fundamental importância na/para a escola e na interlocução com a sociedade, pois, conforme Freire (1996), a dimensão política posta neste documento evidencia o ato de educar como um ato político, portanto, devem estar postos os princípios políticos e pedagógicos assumidos pela instituição e por seus profissionais, como um processo político, um contínuo propósito coletivo de reflexão e amplo debate da realidade vivida.

O não acesso a um documento que evidencia a identidade institucional nos impossibilita compreender seus fundamentos políticos, pedagógicos e epistemológicos, e entender como o conhecimento é construído, transformado e trabalhado por seus profissionais; impede-nos apreender suas bases didático-metodológicas e compreender como o conhecimento é socializado e democratizado. Logo, sua não disponibilização inviabiliza a análise da concepção e atuação de uma escola denominada de tempo integral.

Salientamos que a existência do PPP, além de evidenciar os princípios políticos e pedagógicos, mostra se realmente há articulação e valorização dos processos e espaços comunicacionais e de gestão da informação, bem como a construção de relações interpessoais democráticas, de valorização, tanto da pessoa quanto do profissional da educação, que devem ser consideradas na construção da identidade institucional da escola (SILVA, s/d.). Ademais, um projeto político-pedagógico bem discutido e vivido tem seus desdobramentos nos planos de ensino, nos planos de curso, nos planos de aulas, enfim, no cotidiano da escola.

Em relação ao não acesso também a Matriz Curricular, ressaltamos que esta seria fundamental em nossas análises, pois o entendimento de currículo desdobra-se “na vinculação central com o trabalho que é a razão de ser da escola: o ensino como a transmissão do conhecimento social e historicamente elaborado” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 48). A autora ainda argumenta que um currículo democrático necessita de uma escola democrática, e sua articulação com o PPP, das alternativas, é uma forma de ver a organização, a gestão a qual ultrapassa a simples reformulação de conteúdo.

A segunda abordagem é sobre a dimensão política, que, de acordo com a LDB, preconiza uma gestão descentralizada e democrática. Desse modo valoriza-se mais o poder local. No entanto, compreendemos que a cultura política centralizada e burocrática não se desfaz apenas com base nos discursos oficiais ou em leis que defendem poderes locais eficientes e eficazes. É necessário que se concebam e adotem-se práticas de gestão capazes de materializar as políticas e as disposições legais do ensino no cotidiano de seus usuários (SANDER, 2009).

A literatura da área aponta a descentralização como um processo centrado na independência do poder local, bem como na sua autonomia na tomada de decisões. Notamos, no entanto, que o conceito de autonomia, que se utiliza como prolongamento da descentralização das políticas públicas e que tem como foco o órgão da política local ou o governo da escola é desarmônico com os propósitos democráticos, cuja preocupação é com a construção de relações sociais no interior das escolas e das secretarias de educação, tendo como base a participação dos sujeitos coletivos (LIMA; MENDES, 2006), o que não constatamos na realidade pesquisada.

Tais apontamentos são de suma importância, pois, apesar de serem órgãos públicos que necessitam manter diálogo com a sociedade civil, profissionais da área, pesquisadores da educação, observamos uma resistência não apenas ao diálogo, mas também ao acesso a informações, documentos, o que dificulta a interlocução institucional, coletiva e individual. Nesse sentido, faz-se necessário o entendimento da importância de interações com o coletivo, tendo em visto que, as pesquisas em educação, dentre outros objetivos, buscam melhorar e contribuir para o ato de educar.

## 4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram: (01) Coordenadora Pedagógica; (09) professores, e (01) Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica, totalizando 11 sujeitos. Mas o quadro geral de funcionários da escola é bem maior, consta de 36 funcionários, são eles: 03 guardas municipais (divididos por turno); 02 secretárias; 04 operacionais; 01 chefe de cozinha; 04 auxiliares de cozinha; 18 docentes (Educação Infantil, Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano); 03 diretores (Geral, Administrativo e Pedagógico), 01 Coordenadora Pedagógica.

Ressaltamos que a adesão à pesquisa foi feita de forma voluntária, e dela participaram os professores, a Coordenadora Pedagógica e a Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica, que, após a sensibilização de sua importância, sentiram-se à vontade para participar. A princípio, tínhamos a pretensão de ter como sujeito da pesquisa a gestão da escola, no entanto, apesar de algumas tentativas, não foi possível incluí-la. A seleção da escola para realização do estudo deve-se ao fato de esta ser a escola com mais tempo na experiência denominada de tempo integral, isto é, desde 2008. Os nomes dos sujeitos não são citados, assim como o da escola lócus da pesquisa, aqui denominada ETI “São José Padroeiro”.

De acordo com dados do IBGE (2005 a 2012), mostramos no quadro 07 o número de docentes do Ensino Fundamental no município.

Quadro 07 – Docentes do Ensino Fundamental (São José de Ribamar /2005 a 2012).

<b>Docentes do Ensino Fundamental de São José de Ribamar (2005 a 2012)</b>				
<b>Redes de Ensino</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2012</b>
<b>Escola Privada</b>	91	117	180	216
<b>Pública Estadual</b>	186	173	192	77
<b>Federal</b>	00	00	00	00
<b>Pública Municipal</b>	484	464	510	615
<b>TOTAL</b>	<b>761</b>	<b>754</b>	<b>882</b>	<b>908</b>

Fonte: IBGE (2005-2012) <http://cidades.ibge.gov.br/http://cod.ibge.gov.br/BE5> (Elaboração da autora).

De acordo com o PME (2015-2024), em 2013, quanto a funções docentes, existia um total de 937 docentes: 724, a maioria, na zona rural e 213, na zona urbana.

No momento da pesquisa foi realizada a descrição dos (as) professores (as) sujeitos da pesquisa. A partir do questionário, que antecedeu a entrevista, foi-nos possível levantar dados

importantes sobre o perfil e as trajetórias do estudo. Para caracterização dos professores, buscamos conhecer: o sexo, a faixa etária, a trajetória de estudo, (se possui) Especialização, o tempo de experiência docente, a situação funcional. Os dados obtidos são apresentados e melhor visualizados no quadro 08.

Quadro 08 – Perfil dos professores entrevistados.

Sexo		Faixa Etária					Especialização		Tempo de experiência profissional (ANOS)				Situação Funcional	
Mas.	Fem.	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	+ de 60	SIM	NÃO	02	03 a 05	06 a 08	09 Ou +	Concurso	Contrato/ Seletivo
02	07	01	04	02	01	01	07	02	-	-	-	09	08	01

Fonte: Pesquisa de campo (Elaboração da autora).

Ao analisarmos o quadro 08, observamos que 7 dos entrevistados são do sexo feminino e apenas 2, do sexo masculino; a média da faixa etária dos profissionais fica em torno de 30 a 39 anos. Contudo, há profissionais em todas as faixas etárias pesquisadas, o que evidencia uma equipe diversificada. Em relação à trajetória de estudo, 7 possuem especialização e apenas 2 ainda não possuem. Chama atenção a experiência profissional: todos os entrevistados possuem de 09 a mais anos de experiência na docência, portanto um grupo experiente na docência. Com relação a situação funcional, 8 são concursados e 1 efetivado por tempo de serviço ao município e posterior seletivo. Vale mencionar que, para atuação na escola de tempo integral, os professores foram selecionados por meio de processo seletivo dentro do próprio quadro de funcionários do município, ou seja, já lecionavam no próprio município e conforme a pesquisa a maioria é especialista na área em que leciona.

### 4.3 A formação continuada de professores da escola de tempo integral: alguns apontamentos

Conforme já tratado no primeiro capítulo deste trabalho, os educadores são unânimes em reconhecer a importância da formação inicial e continuada. A formação inicial consistente, com fundamentos teóricos e práticos, acrescida da formação continuada para (re) construção de saberes e práticas pedagógicas, em um contexto de constantes mudanças, é basilar.

Contudo, a preparação de professores, conforme discute Saviani (2009), ao fazer um estudo de periodização sobre formação, valorização e condições de trabalho desses profissionais, ele observa que quase sempre houve descompasso entre discurso e prática, tornando-se necessário o ajuste entre decisões políticas e discurso imperante. Assim, ao colocarmos em pauta tal discussão, é necessária a compreensão de que a configuração política da formação de professores (inicial e continuada) e a educação vêm caminhando na contramão da ideia máxima de prioridade, e marcada historicamente pela desvalorização desta e de seus profissionais.

O tema torna-se ainda mais desafiador ao tratarmos da formação continuada de professores que atuam na escola de tempo integral, visto que, conforme Cavaliere (2009, p. 51),

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi minimalista, isto é, de *poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais*. E “o incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural (...)”.

Sabemos que a tarefa do pesquisador em educação é extremamente instigante, especialmente pela relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, pelo recolhimento de informações que são convertidos em dados pertinentes à problemática estudada, pelo contato instrumentado e técnicas utilizadas e ainda pela linha tênue que perpassa os processos discursivos. Estes têm como uma de suas bases a relação de confiança e empatia, que pode fazer do pesquisador alguém que é visto tanto com possibilidade de contribuir com melhorias ao lançar seu olhar crítico sobre aquele contexto quanto como “um intruso” na realidade pesquisada.

Diante disso, o estudo sobre a formação continuada, feita no período de dezembro de 2015 a abril de 2016, refere-se à formação continuada oferecida a eles, no período de 2008 a 2012 para atuarem na escola de tempo integral, anos iniciais de sua implantação. Sua participação se deu por meio de um convite prévio para sensibilizá-los acerca de sua importância para o estudo e para as melhorias que poderão advir dele, para um resgate de suas

memórias. Então, acertamos os horários mais adequados para entrevistas com estes profissionais.

Nesse intuito, além do diálogo com as referências teóricas, buscamos conversar, observar, registrar em um caderno tipo “diário de campo” os eventos da escola (no período de dezembro de 2015 a abril de 2016) e coletar dados. Dos momentos principais da pesquisa, destacamos quatro: **1º Observação do cotidiano escolar**: consistiu de observações diretas no âmbito do cotidiano e da prática escolar, como apresentação de projetos didáticos e culturais, palestras, reuniões, que envolvem diretamente professores e alunos (no processo ensino-aprendizagem). **2º Realização de entrevistas semiestruturadas** com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, os quais complementaram a observação realizada, para melhor compreendermos a relação da formação continuada e a escola de tempo integral. Foram feitas com a Coordenadora Pedagógica e com a Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica Municipal. **3º Aplicação de questionário** para fazer o perfil dos professores e suas trajetórias de estudo. **4º Análise documental** dos diferentes registros da proposta da escola de tempo integral tanto em âmbito nacional como local. Esses processos oferecem condições de confiabilidade, objetividade e validade da pesquisa, porque entrelaçam os dados obtidos e nos dão o ponto de partida para a análise e interpretação conforme referencial teórico discutido.

Dividimos a entrevista por blocos de questões direcionadoras, a saber: Bloco 01: Concepção teórico-metodológica de formação continuada; Bloco 02: Concepção de tempo integral; Bloco 03: Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral.

Para identificação dos sujeitos da pesquisa, optamos pela inscrição Professor (P): P01, P02, P03... até P09; para Coordenadora Pedagógica (CP); para Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica (SAGP). Cabe ainda salientar nesse rico processo a sensibilização dos sujeitos da pesquisa, especialmente dos professores, até a coleta de dados. Algo comum, inicialmente, foram o receio e a preocupação, a recusa definitiva de alguns, inclusive não autorizando a gravação das entrevistas, indagações desconfiadas a respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respostas curtas, mas que, ao longo do processo, se constituíram numa reflexão sobre a escola e suas condições, sobre a profissão docente, muitas vezes de desabafo e indignação, cada um a sua maneira, mas acima de tudo, de convicção da escolha da profissão e de sua responsabilidade social.

#### 4.3.1 O entendimento dos sujeitos sobre a concepção teórico-metodológica de formação continuada

Retomamos o entendimento da relevância da formação continuada de professores, especialmente ao debruçarmos nossa atenção para o ensino fundamental, na medida em que as políticas educacionais incidem diretamente sobre a formação e atuação, e é nesse nível de ensino que se exige do professor ser *multiprofissional, multipedagógico, multicultural*, sem, contudo, por vezes fornecer condições objetivas para tal (COELHO, 2002).

Nessa perspectiva, levamos em conta a premissa de que a busca por um ensino de qualidade social transcorre da compreensão da importância da formação continuada, a fim de que o professor (re) construa os seus saberes e práticas, no diálogo permanente com outros profissionais em tempo e espaço adequados para estudar teorias e métodos, socializar experiências, discutir práticas coletivas e institucionais, enfim, que possibilite ao professor um posicionamento crítico em relação aos elementos que constituem o contexto educativo e sua profissão, além da sala de aula, e ainda no enlace macrossocial.

Assim, partilhamos da compreensão de formação continuada de professores proposta por Freitas (2004, p. 112), que esclarece:

A formação contínua constitui processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica.

Neste estudo, os sujeitos da pesquisa expressaram cada um a seu modo o entendimento sobre a formação continuada e sua importância, bem como alguns aspectos que ora coadunam entre si, ora divergem, e, de certa forma com os autores que discutem o tema. Contudo, sabemos que investigar e compreender a realidade escolar a partir da formação continuada de professores perpassa pelo que já foi operacionalizado e o que está sendo vivenciado atualmente. Essa empreitada para o pesquisador torna-se complexa, ainda mais em uma escola em tempo integral que, na visão de alguns autores, não significa “mais do mesmo”, mas tem um projeto educativo diferenciado.

No intuito de compreender a realidade estudada, buscamos no processo das entrevistas e observações, captar a essência do fenômeno pesquisado. Para Kosik (1976, p.12) “Captar o fenômeno de uma determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si manifesta

naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência”.

Os escritos de Kosik (1976, p. 12-13), em sua obra “Dialética do Concreto”, nos remetem a entender que a “coisa em si” não se apresenta imediatamente e diretamente ao homem, por isso, na dialética, se distinguem a representação e o conceito da “coisa em si”, que são duas dimensões de conhecimento da realidade. Mas, o que está oculto não é absoluto, pois o homem, antes de iniciar qualquer investigação, deve possuir uma segura consciência do fato de que existe algo suscetível de ser definido como estrutura da coisa, a essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.

Portanto, tomando por base essa proposição de Kosik (1976) é que entendemos que as Políticas Educacionais tanto em nível nacional quanto local, voltadas para a formação de professores, as discussões e práticas pedagógicas que são fomentadas para que os professores desenvolvam na escola também expressam uma concepção de escola, de sujeito, um projeto de sociedade, ainda que não se manifestem num primeiro momento. Nesse sentido, a investigação da formação continuada de professores da escola de tempo integral torna-se fundamental.

Nas análises a seguir das entrevistas feitas com os professores, em que destacamos a categoria **Concepção teórico-metodológica de formação continuada** (Apêndice 01) um total de 07 questões formuladas, algumas foram respondidas de forma intercalada, considerando a seguinte indagação: O que você entende por formação continuada? Existe um programa/plano de formação continuada para os professores que atuam na escola de tempo integral no município de São José de Ribamar?

Eis os depoimentos mais incisivos:

**P01:** É uma atualização de conhecimentos e métodos de ensino, diante das mudanças e do desenvolvimento social; complementa a formação inicial. Não estou desde o início, mas, no município não tem um plano de formação continuada para nós da escola de tempo integral, nem nossas dificuldades em geral. Penso que há alguns treinamentos, há também a semana pedagógica onde discutimos o calendário escolar, o plano de curso (...) mas formação, não! (Professor de séries finais).

**P02:** Sou bem categórico em dizer: formação continuada de professores aqui não existe. Formação continuada é algo articulado. Pelo que entendo, formação é um estudo para aprimorar, rever conhecimentos e nossas práticas; para melhorar nosso desenvolvimento na sala, na profissão; e direcionado para nossa realidade de tempo integral também não existe (...). (Professor de séries finais).

**P03:** É um suporte que o município oferece para melhorar e colocar em prática o que aprendemos na formação inicial. Eu já participei de formações sim, em 2015 nós

participamos do Sefe<sup>28</sup>, pelo menos nós polivalentes, mas antes disso não lembro, estou aqui desde 2008, mas específico para as dificuldades da escola de tempo integral não tem. Mas tem planejamento, estudo de metodologias e orientação para uso de livros como o Sefe. Quando tem essa capacitação é aqui mesmo na escola ou outra escola da Rede. (Professor de séries iniciais e finais).

**P05:** É uma continuidade de estudos para ajudar a aprimorar o seu trabalho. Aqui não tem, pode ter outra coisa, dizer que planejamento é formação continuada, não, isso é muito tecnicista, simplesmente lermos um texto, isso pra mim não é formação. O que temos é planejamento para a Rede toda, treinamento (...) capacitação para utilizar o Sefe, que tem aqui na escola. (Professor de séries iniciais).

**P09:** É um processo educacional para o professor melhorar seus conhecimentos e práticas, pra se engajar com sua profissão, com a escola e gerar benefícios, aprendizagem para os alunos, para pesquisar e melhorar sua escola. Não temos formação; estou desde o início. O que é oferecido são capacitações para uso de livros, como Alfa e Beto<sup>29</sup>, e agora o Sefe, em que as editoras dão orientação de como usar, por conta dos livros adotados nas séries iniciais, mas a frequência é de acordo com a Semed. (Professor de séries iniciais).

Diante desses depoimentos, podemos observar que o entendimento dos professores sobre o que é formação continuada e como deve ser desenvolvida se coadunam com a formação continuada discutida por vários estudiosos do assunto, como (re) construção de saberes e práticas, na perspectiva da proposição de Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), de construção de um Modelo Emergente da Formação (MEF) que tem as seguintes características e contribuições teóricas: a profissionalização docente é tomada como ponto-chave nos processos formativos (Brezezinski, Gatti, Ramalho, Torres); consideração de três condições básicas da atitude profissional: reflexão, pesquisa e crítica. Essas condições articuladas contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional (Schön, Zeichner, Freire, Stenhouse).

<sup>28</sup> É uma proposta denominada Sistema Educacional Família e Escola, que tem como objetivo contribuir com as Secretarias Municipais nas ações próprias da área educacional. A proposta pedagógica do Sefe foi elaborada com base na fundamentação sócio-histórica da educação e propõe um encaminhamento metodológico interdisciplinar, com ações planejadas e direcionadas aos alunos, aos educadores e às famílias. O Sefe é desenvolvido por uma empresa paranaense, atuante há 20 anos, em diversos estados brasileiros, que desenvolve uma proposta pedagógica destinada às escolas da rede pública de ensino, depois de implantado o serviço, oferece cursos, palestras, visitas técnicas, durante todo o ano letivo. Disponível em: <<http://sefesistema.com.br/conheca.php>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

<sup>29</sup> O Programa Alfa e Beto de Alfabetização destina-se ao 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é assegurar que os estudantes dominem o nível básico de fluência em leitura e escrita. Os materiais de Alfabetização contemplam as seguintes competências: consciência fonêmica, princípio alfabético, decodificação, fluência de leitura, desenvolvimento de vocabulário, estratégias de compreensão de textos e competências de redação. Há ainda o Alfa e Beto Soluções que é uma divisão do Instituto Alfa e Beto que oferece uma gama de produtos e serviços a redes de ensino, escolas, educadores e pais. Desenvolve programas de ensino, coleções, materiais didáticos e serviços voltados para a Educação Infantil, Alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao/> e <<http://alfaebetosolucoes.org.br/sobre/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

No entanto, o que tem prevalecido na realidade em estudo, conforme os depoimentos, é a existência de um “modelo formativo” caracterizado por Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003, p. 21) de Modelo Hegemônico da Formação (MHF) ou da tradição, em que se misturam tendências próprias do racionalismo técnico, da formação academicista e tradicional. Nesse modelo, o professor é reconhecido como executor e reproduzidor; é um “consumidor de saberes produzidos por especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente”.

Na perspectiva de Gonçalves (1996), geralmente nos cursos para docentes há pouco espaço para relatos que envolvam a relação entre subjetividade e sua prática pedagógica, ou seja, não são consideradas suas experiências como algo importante na contribuição de propostas de formação docente.

Assim, a menção à existência do planejamento, ao estudo de metodologias, de capacitações, de treinamentos, ainda que possam instigar algum processo de formação continuada, especialmente o planejamento, visto que o ato de planejar a escola e o ensino requer dos professores reflexão e mobilização em torno da definição de valores, princípios, significados e concepção de educação e das práticas inerentes ao espaço escolar, a realidade vivenciada não se materializa nessa perspectiva.

Esse modelo de formação, conforme alguns autores, expressa uma concepção de docência que tem as seguintes características: treinamento de habilidades, conteúdos descontextualizados da realidade profissional, como as dificuldades enfrentadas na jornada de tempo integral, distância do objeto da profissão, dicotomia teoria/prática, entre outras.

Nesse sentido, quando alguns dos professores entrevistados advogam a articulação de conhecimentos com a realidade da escola de tempo integral, evidenciam o desejo de não apenas refletir sobre o contexto da sala de aula, mas também sobre a necessidade de essas formações propiciarem condições para uma reflexão ampla sobre as questões macroeconômicas, políticas e sociais, nas quais suas práticas pedagógicas se desenvolvem na escola, caso contrário permanecem como retórica.

É interessante também pontuar que nos depoimentos dos professores de Séries Iniciais foi mencionado que já tiveram nas suas trajetórias como professores da ETI capacitações para uso de livros didáticos e métodos de ensino, como o Alfa e Beto, por exemplo, e atualmente o Sefe, a discussão de textos em que até aparecem grandes nomes da educação, como Paulo Freire, Emília Ferrero, Magda Soraes, Vygotsky. Todavia, não foram regulares quanto a local, horário, frequência e embora esses educadores sejam reconhecidos por suas boas propostas para

a educação, na experiência que tiveram houve certo distanciamento do que realmente necessitam, permanecendo sem interlocução com as necessidades da escola de tempo integral.

Já nas declarações dos professores de Séries Finais, está expresso que não houve formações, capacitações, treinamentos que se relacionassem com os desafios da ETI, apenas reuniões para planejamento específico de cada disciplina, para elaboração de provas, simulados, planos de curso, enfim, mais numa perspectiva organizacional, o que não consideram como formação continuada.

Assim, fica ainda evidente que o conteúdo da formação continuada na perspectiva que é oferecida e se apresenta nos depoimentos dos professores, como uma capacitação, treinamento, reuniões, não está intrínseco ao desejo e às necessidades destes, nem caminha na direção de estes verem a escola de tempo integral como possibilidade de emancipação, embora haja por parte dos professores o reconhecimento, conforme Alarcão (2011, p. 33), isto é “O conhecimento está, lá na escola, lugar privilegiado para as iniciações, sistematizações, o estabelecimento das relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas”. Entretanto, a base das capacitações/treinamentos não são os desafios e necessidades da ETI.

Reiteramos que a discussão e implantação da escola de tempo integral é também resultado das transformações políticas, econômicas, culturais e das demandas da sociedade que afetam a educação, o ensino, e que, portanto, exigem nova configuração da escola e formação adequada para professores.

No que se refere ao processo de implantação da escola de tempo integral no município de São José de Ribamar, buscamos saber se houve discussão das concepções, dos fundamentos e objetivos, bem como se houve participação do professor nesse processo (conforme Apêndice 01/1), o que está destacado nas declarações a seguir dos professores que começaram a lecionar após esse processo (3) e de outros que estão desde o início (6):

**P01:** (...) não estou aqui desde a implantação, mas ouvi falar que houve discussão, mas não participei e nem tive conhecimento por documento (Professor de séries finais).

**P02:** Teve discussão, mas não teve participação.  
(Professor de séries finais/desde o início).

**P03:** Discussão sobre tudo isso, não, teve uma explicação de como seria a escola, eu não participei (Professor de séries iniciais e finais/desde o início).

**P04:** Houve, sim, uma apresentação, mas foi muito superficial, com algumas informações sobre outras experiências, nada detalhado. Eu não participei de discussão. (Professor de séries iniciais e finais/ desde o início).

**P09:** Iniciamos em maio de 2008. A Semed não deu grande suporte; tivemos uma palestra com o prefeito que disse que a escola de tempo integral era seu sonho e deu algumas orientações de como queria que se realizasse (...) e outras pessoas também falaram (...) mas a Semed estava tão imatura quanto nós professores. (...) até hoje fazemos tentativas para que a escola dê certo. (Professor de séries iniciais/desde o início).

Esse aspecto é muito relevante quando se trata de uma proposta de escola de tempo integral, pois, conforme evidenciam os depoimentos, não houve uma discussão, um diálogo com os professores que atuariam nesse contexto, como podemos constatar nos depoimentos. O que tiveram como direcionamento foi superficial; com algumas informações sobre outras experiências, sem maiores detalhes sobre a experiência em âmbito local, ou seja, não foi para terem ciência dos fundamentos, objetivos, de que práticas seriam privilegiadas nessa experiência, qual a função dessa escola para sua clientela, se havia alguma relação entre Educação integral e tempo integral nessa proposta, nem como o horário de maior permanência do professor na escola poderia contribuir para um sistema de ensino definido, ou como poderiam se constituir na interlocução com a classe trabalhadora.

Observamos, então que a não participação dos professores no diálogo de construção da proposta deixa uma lacuna que poderia ser preenchida com debates sobre estratégias para viabilizar essa experiência. Também não encontramos nada documentado sobre esse processo de implantação, o que seria essencial para aqueles professores que ingressaram algum tempo depois, para pelo menos terem acesso a um documento que discorresse sobre a proposta. Porém, mais uma vez a cultura organizacional de não registrar ou não possibilitar acesso a documentos da história de uma instituição prevalece.

Como enfatiza Maurício (2009, p. 57):

(...) a escola em tempo integral implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa, (...) que não se dá espontaneamente. Caso não se leve em consideração os recursos indispensáveis para esta proposta, teremos um simulacro de escola de horário integral.

Para finalizar este 1º bloco de questionamentos (conforme Apêndice 01/1), um número significativo, seis (6) dos entrevistados confirmaram que buscam outros meios de formação continuada que atenda as necessidades pedagógicas e profissionais. Sem expressão tão significativa, dois (2) disseram que não procuram, e um (1) já fez pelo menos uma especialização. Destacamos alguns desses depoimentos:

**P02:** Atualmente, não, mais concluí uma especialização presencial em 2012.

**P03:** Sim, eu já fiz duas especializações presenciais, dessas de fim de semana, uma em 2009 e outra em 2013.

**P04:** Sim, eu tenho três especializações, foram presenciais e também procuro cursos *on-line* que sejam interessantes pra minha área de atuação.

**P05:** Não, eu não tenho tempo, já passo a semana toda aqui e final de semana quero ficar em casa com meus filhos; só participo das capacitações que a Semed oferece, aqui não nos liberam para nada, (...).

**P07:** Eu procuro sempre estudar, estudo bastante, faço cursos de extensão, especialização, outras graduações, cursos. Não gosto de ficar parada, isso me ajuda a crescer como profissional e pessoa, a ter novas experiências e passar pra meus alunos.

Essas declarações evidenciam que em sua maioria os professores buscam outras formas de (re) construir seus conhecimentos, saberes e práticas, pois, como declarações anteriores indicam, não há formação continuada que atenda às necessidades destes no contexto da escola de tempo integral. Logo, essa busca pela formação por conta própria, além do que é oferecido, mostra a preocupação dos docentes em rever e melhorar suas práticas, procurando novas alternativas de pensar e fazer na escola, como eles mesmos expressam: para se manterem atualizados com os novos conhecimentos de sua área; porque não querem de ficar parados; para crescer como profissional e pessoa; ter novas experiências e mediar para os alunos; para ampliar a própria visão de mundo e dos alunos.

Essas iniciativas melhoram e diversificam as oportunidades de aprendizagem, pois o aluno que no turno da manhã já teve aulas do currículo regular não quer “mais do mesmo” e como bem afirma Paro (2009), “mais do mesmo” é uma ideia pobre de educação em seus significados, ou seja, a ideia de bastante conhecimento, bastante informação bem passada, transmitida para aqueles que não sabem, associada à ideia de treinamento.

Essas iniciativas, segundo Moura, caminham para um redimensionamento da concepção de educador e de sua formação, uma vez que assumindo a condição de sujeitos “Podemos legitimar a nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega ou intuitivamente pelo que consideramos imponderável” (MOURA, 2003, p. 129).

Considerando a importância do Coordenador Pedagógico e da Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica do município, também demos voz a esses profissionais, que atualmente estão no exercício da gestão da ETI pesquisada. Os depoimentos da CP e a da SAGP, obedecem ao roteiro de entrevista (Apêndice 02/2 e Apêndice 03/3, respectivamente); a entrevista foi dividida em três blocos, e algumas questões se referem ao espaço temporal de 2008 a 2012, anos iniciais da implantação da ETI no município. De modo semelhante, na dos professores, buscamos a sensibilização desses profissionais, bem como apresentamos esclarecimentos da

pesquisa (via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e de sua relevância para o campo educacional e de suas percepções.

A entrevista foi feita conforme a disponibilidade de cada profissional, individualmente. Indagamos sobre a mesma categoria **Concepção teórico-metodológica de formação continuada**, (conforme Apêndice 02/2), num total de 07 questões formuladas. Algumas respondidas de forma intercalada.

Vejamos o depoimento da **CP**:

**CP:** É uma atualização de conhecimentos para melhorar as práticas. Não existe um plano específico para formação de professores que atuam na ETI. A Rede oferece a formação do Programa para uso de livros didáticos, como Sefe, em que são discutidos temas, como alfabetização, letramento. Eu não participei da fundação da escola, mas acredito que houve, sim, discussão, pois a primeira construção do PPP é daquele ano.

Indagamos ainda: Quem promove/promoveu a formação continuada nesta escola? Onde é realizada, em quais horários e com que frequência que são realizadas as formações? Quais as bases teóricas e metodológicas desenvolvidas na formação continuada? Você busca outros meios de formação continuada e mobiliza os professores neste sentido? Quais?

**CP:** A Semed desenvolve formações, com parcerias com a UFMA, UEMA e outras entidades. São realizadas em escolas públicas conforme interesse e necessidade, geralmente duram 2 dias, avisam para gente; agora aqui nessa escola as formações e planejamentos são internos mesmo.

**CP:** Procuo sempre estudar. O professor é um pesquisador. Faço especializações, cursos e mobilizo os professores para também fazerem o mesmo. Sei que às vezes não temos as condições ideais, mas sempre discutimos temas importantes nos planejamentos, na semana pedagógica, como o Bullying, que foi o mais recente.

**CP:** Geralmente nas séries iniciais, nas bases teóricas, aparece nome de Magda Soares, porque os temas são de alfabetização, letramento; a metodologia é interdisciplinar, participativa.

Observamos que essas informações se coadunam com as fornecidas pelos professores, principalmente os das séries iniciais sobre a formação na visão da **CP** e capacitação na visão dos professores, no caso de programas para uso de livros didáticos, como o Sefe. Quanto a tempo e espaço para planejamentos e algumas discussões sobre temas da educação, convém ressaltarmos que essa discussão de temas é de suma importância, pois o grupo pode discutir o conhecimento teórico e relacioná-lo com sua realidade, firmando alguns modos de agir diante de situações problemáticas, contribuindo assim para o trabalho docente. No entanto, percebemos a lacuna da formação para professores das séries finais, bem como de uma formação continuada que englobe as especificidades destes profissionais no contexto da ETI do 1º ao 9º ano.

Nas declarações da **CP**, esta se vê antes de tudo como um professor e que para desenvolver bem suas responsabilidades busca estudar, pesquisar, para melhorar suas práticas a partir de conhecimentos de sua área de atuação, fortalecendo ainda mais sua formação inicial e construindo caminhos para sua formação continuada. Para Orsolon (2009, *apud* FERREIRA, s/d p. 5), o coordenador pedagógico é um dos agentes de transformação da escola, e ela afirma:

Que o coordenador, quando planeja suas ações, atribui sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais.

Como já mencionado, a entrevista com a **SAGP** (Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica), também foi dividida em três blocos, e algumas questões se referem ao espaço temporal de 2008 a 2012, anos iniciais da implantação da ETI no município. No 1º bloco, **Concepção teórico-metodológica de formação continuada, foram formuladas 07 questões**, algumas respondidas de forma intercalada.

Vejamos os relatos:

**SAGP:** A formação continuada é para garantir melhores conhecimentos e metodologias, para que o professor possa melhorar a aprendizagem do aluno. Não existe um plano/programa para formação continuada de professores que atuam na escola de tempo integral, nem geral; trabalhamos com as Diretrizes Nacionais para Formação de professores.

**SAGP:** Eu trabalho nesse município desde 2005, mas não participei do processo de implantação, mas pelo que sei o prefeito da época viajou para outros Estados para conhecer escolas com essa proposta que implantou aqui, e a Secretária de Educação da época fez também pesquisas sobre o tema e viagens nesse sentido.

Fica mais uma vez confirmado que não existe um plano/programa específico para formação continuada de professores que atuam na escola de tempo integral. O que existe no município como direcionamento para formação destes são as Diretrizes Nacionais para Formação de professores. Tampouco algo documentado que expresse o processo de implantação da ETI, ficando-se apenas na suposição de existência do processo de discussão.

E ainda conforme Apêndice 03/3, foram formuladas 3 questões: Quem promove/promoveu a formação continuada nas escolas deste município? Onde é realizada, em quais horários e com que frequência são realizadas as formações? Quais as bases teóricas e metodológicas desenvolvidas na formação continuada?

**SAGP:** A Semed promove, em parte com técnicos da Semed e terceirizados. É realizado nas escolas, cada professor em seu horário e uma vez por mês. Como base

teórica, utiliza-se Paulo Freire, Celso Vasconcellos, Jussara Hoffman; como desenvolvimento da metodologia, usam som, *slides*, discussões de textos, dinâmicas.

Nesse aspecto há contradições, pois podemos observar nas considerações apresentadas pelos professores entrevistados que não há formação continuada com periodicidade; existe sim, planejamento (1º ao 9º ano) e capacitações para uso de livros didáticos (1º ao 5º ano).

Contudo, sabemos que este não é um desafio somente da escola de tempo integral, mas da educação contemporânea. A ressignificação da formação continuada é um grande desafio em todo o país, pois, como discutem diversos autores, esta vem sendo tratada de forma paliativa e como “tapa buraco” das deficiências e lacunas da formação inicial.

Quanto à escola de tempo integral pesquisada, enfatizamos que tem condições objetivas de ter uma boa formação continuada de professores, por já ser referência para a comunidade Ribamarense e no IDEB, como dizem os professores, é “a menina dos olhos” do município. O fato de os professores terem jornada integral possibilita o investimento na formação continuada desses professores como perspectiva de qualidade ainda maior do trabalho docente, visto que, por conta própria, a maioria busca formação continuada.

#### 4.3.2 O entendimento dos sujeitos sobre Concepção de tempo integral

Passamos agora para o 2º bloco, referente ao entendimento dos professores sobre **Concepção de tempo integral** (Apêndice 01), com 6 questões formuladas. Indagamos: O que o motivou a ingressar nessa escola de tempo integral? Qual a concepção de escola de tempo integral proposta na formação continuada desenvolvida com os professores? A metodologia utilizada na formação continuada tem ajudado em sua compreensão sobre a concepção de escola de tempo integral? Explique.

Vejamos os depoimentos mais contundentes:

**P02:** O que me motivou foi o salário e a estabilidade na escola, a logística. Não tem formação continuada.

**P04:** Eu já era da Rede, tinha outra visão do que era essa escola de tempo integral, pensava que eu pudesse me desenvolver mais como professora, também pela comodidade de trabalhar num só lugar. Mas não houve esse direcionamento de concepção e metodologia; é trabalhar com conteúdo mesmo. Do pouco que existe, eu vejo como tradicional.

**P05:** A motivação foi a oportunidade de trabalhar numa nova experiência. No começo foi melhor, na época do prefeito Luís Fernando tinha uma equipe maior, tinha monitores que ajudavam na hora do lanche ou almoço, depois acabaram monitores, e era um grupo de quatro professores por dia pra cuidar da organização dos alunos. A concepção e metodologia são da gente mesmo. Na verdade, o que seguimos mesmo é

o calendário escolar, é algo tecnicista. Então, nessa situação o que vale pra mim é minha experiência, o suporte é pouco.

**P08:** (...) no princípio foi o salário e por ser um desafio novo, “unir o útil ao agradável”, mas eu também tive receio desse novo, porque eu não sabia nada da ETI, comecei do zero, nem pela internet eu conhecia outras experiências (...). Depois de ouvir o prefeito falar, parecia tudo mil maravilhas, porque falavam das atividades recreativas, do ensino que ia ser inovador, eu fiquei deslumbrada. No início tivemos um pouco de suporte, mas não foi bem isso que foi falado. Formação continuada não tem, mas as capacitações que recebi na área de informática me ajudaram bastante.

Fica evidente que havia uma expectativa em relação a essa nova experiência no município por parte dos professores, desde projetos pessoais de estabilidade de trabalho em uma só escola, a profissionais que vislumbravam uma experiência diferenciada, inovadora. Entretanto, mesmo em seus momentos iniciais não houve direcionamento de concepção e metodologia, e isso impediu a compreensão do que seria a escola de tempo integral. Observamos, conforme alguns autores, o quanto é basilar que os professores entendam perfeitamente que projeto educacional se quer realizar, que não restem dúvidas sobre que concepção de tempo está se falando ou pretendendo, é o tempo “mais do mesmo”, Paro (2009) ou o “tempo qualificado”, Moll (2008).

Retomamos o entendimento de Cavaliere (2007), que assevera que a organização social do tempo é um elemento que reflete e constitui de forma concomitante as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Em meio aos elementos de organização do tempo social, sobressai o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida de crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral.

Assim,

O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

A autora enfatiza que é preciso considerar que em cada circunstância histórica ou local o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade. Portanto, sua característica complexa evidencia que sua dimensão não é apenas administrativa ou burocrática, mas a sua transformação é resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007).

Para Antunes e Padilha (2010), trabalhar a formação continuada desses sujeitos, professores, para viabilizar o horário/tempo integral, é uma exigência desse processo, pois,

similar a uma sinfonia em torno de um projeto que se quer construir, depende de vários músicos, vários sujeitos, maestros e instrumentos, ou seja, recursos e condições humanas, financeiras e materiais concretos.

É preciso, portanto, que o professor tenha entendimento do processo como um todo e que além de suas motivações pessoais, que são importantes, como: valorização salarial, comodidade em trabalhar em uma única escola, estabilidade na carreira e curiosidade de viver uma nova experiência, como atestam alguns depoimentos, devem também ter a visão de construção de um projeto comprometido e coletivo para a escola pública. Este não é vislumbrado sozinho no seu cotidiano da sala de aula ou numa reunião para planejamento de curso, de aula, de projetos, mas pela visão do professor como um profissional que está desenvolvendo um projeto de educação e de sociedade com base no suporte de um Sistema de Ensino. Daí a relevância porque “a Formação Continuada não pode se distanciar das discussões sobre os aspectos financeiros, profissionais, epistemológicos e político/pedagógicos. Este conjunto de aspectos deve estar imbricado na formação do profissional da educação” (SILVA, *et al.* 2012, p. 167), uma vez que esta se torna imprescindível não só como forma de valorização dos profissionais da educação, mas como enfrentamento dos problemas na educação brasileira.

Dessa maneira, dispondo de condições objetivas de trabalho, poderão oferecer oportunidades variadas e significativas como profissional, mesmo diante de alguns desafios e dificuldades vivenciadas na realidade da escola de tempo integral, como atestaram os depoimentos.

Em suma a formação continuada é um investimento nas condições objetivas da prática de ensino e do trabalho pedagógico e, na sua subjetividade, para que continuem mantendo a convicção sobre o projeto ao qual se dedicam. Sua falta ou mesmo a visão de que “o pouco que existe” é tradicional, tecnicista, prejudica não só a formação desses profissionais, mas também o projeto que desenvolvem.

Entendemos que, o tempo integral na escola não deve ser aquele “associado aos elementos constitutivos da rotinização do tempo pedagógico para ocupar apenas o aumento do horário escolar [...]” (Oliveira e Genuncio, 2013, p. 111). Além disso, como bem afirma Cavaliere (2007), caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será de potencializar os problemas de inadaptação dos alunos.

Oliveira e Genuncio (2013) ressaltam que a extensão do tempo na escola como repetição materializa uma escola sem sabor; o tempo torna-se homogêneo e vazio, porque aprisiona a diversidade cultural, porque domestica a vida em uma estrutura de rotina que ganha tratamento uniforme para preencher as horas do contraturno da escola. Em contrapartida a essa visão pobre

de educação, Maurício (2009) afirma que a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação; o tempo é aliado dos profissionais na mediação e sistematização do conhecimento; o tempo maior se destina à disponibilidade para adoção de situações de aprendizagem alternativas. Caso a proposta primeira não tenha sido alcançada, é evidente que tudo isso (concepção, metodologias, fundamentos, objetivos desta escola) deve estar incutido no professor para que se materialize na vivência do tempo e espaço da escola.

O tempo integral na escola pública estaria deve estar ligado ao sentido de reinventar formas de ser e de existir que produzam rompimentos com a imobilidade dos sujeitos e com experiências individualistas, com o pensar a escola e o conhecimento a partir do bem comum. Nesse sentido, “a escola em tempo integral transforma o tempo pedagógico em pluralidade de tempos: tempo de informação; tempo de inovação, tempo de interações [...]” (OLIVEIRA; GENUNCIO, 2013, p. 113).

Ainda sobre a compreensão de **Concepção de tempo integral** (Apêndice 01/1), perguntamos: Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral? A formação continuada dos professores integra o PPP da escola? Comente aspectos positivos e negativos de suas condições de trabalho na ETI.

Vejamos os relatos mais consistentes:

**P01:** Uma boa estrutura física, profissionais formados, formação continuada de professores, boa gestão administrativa e pedagógica. Pelo que sei, a formação continuada não integra o PPP. Como ponto positivo temos tempo pra trabalhar conteúdos, temos bons alunos, bom relacionamento da comunidade escolar; como negativos, o professor não tem tempo pra estudar, muito conteúdo pra dar conta, o que nos levar a ser uma escola conteudista; muitos alunos por sala (40) e os recursos que tem somente para algumas áreas.

**P02:** A estrutura física e um bom currículo. No PPP tem formação continuada, na prática, não. Os pontos positivos são: tempo pra trabalhar a disciplina, salas especiais, como informática, ciências, biblioteca; temos recursos didáticos. Como negativos, a estrutura física deveria ser melhorada, tem muito conteúdo e temos muitos alunos por classe.

**P04:** Ter atividades diversificadas e em espaços diferentes é essencial. A escola tem PPP, mas não tenho conhecimento se a formação continuada faz parte. Os pontos positivos são espaço físico, boa limpeza. Uma coisa que eu acho negativo é que nossa opinião precisa ser mais considerada, pois não é.

**P05:** No início até tivemos boas condições, mas hoje temos que fazer “das tripas coração”; se você questionar muito acaba saindo daqui (...). Aqui tem PPP, fazemos algumas leituras de textos na semana pedagógica (...). Os pontos positivos são o salário, temos almoço, boa limpeza na escola, salas climatizadas, salas especiais e a coordenação pedagógica que é bem atuante; como negativo, a jornada de trabalho é cansativa, poucos pais participam da vida escolar dos filhos, essa escola é o coração do município, mas eles (gestão municipal) fazem pouco por ela.

**P06:** (...) aulas pela manhã e, à tarde, atividades diversificadas (dança, música, teatro, esportes, usos do laboratório de informática) e ter uma equipe multidisciplinar, porque trabalhos com projetos que são bons mesmo (...) mas sempre fica com a gente. Aqui tem PPP (...) tem esse aspecto da formação continuada, mas a realidade é que cada um é responsável pela sua própria formação; se fôssemos depender de Semed não teríamos nada. Os positivos são o bom salário, a coordenação pedagógica atuante ao lado dos professores, com os pais e alunos; como negativos, atividades extraclases deixam a desejar, tornam nosso trabalho maçante e sem dinamismo.

Dentre os aspectos mais relatados como fundamentais para o funcionamento da ETI, os professores destacam: a estrutura física adequada, ter profissionais competentes (o que se relaciona também com a formação continuada de professores e demais funcionários), gestão administrativa e pedagógica atuantes, ter atividades diversificadas e uma equipe multidisciplinar, participação da família, atividades em espaços socioeducativos diferentes, recursos didáticos em todas as áreas.

Esses relatos se coadunam com o que mostrou a pesquisa “Tendências da Educação Integral” (2011, p. 90-95), da Fundação Itaú Social, e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Dentre os desafios: formação e condições de trabalho dos agentes educativos; gestão democrática e participativa; ambiente físico e condições materiais dos espaços nos quais ocorrem as atividades.

A pesquisa destaca ainda que no bojo desses desafios estão: a) *Aprendizagens e saberes*: tratar o conhecimento de forma multidimensional. Isso exige um planejamento do ensino capaz de fazer composições entre diversos campos do conhecimento (arte, cultura, tecnologia etc.); b) *Territorialização e contextualização*: articular e combinar saberes e práticas existentes na escola, na família, nos projetos socioeducativos do território e da cidade; c) *Intersetorialidade e interdisciplinaridade*: rompimento com a setorialização, ou seja, articulação entre políticas e um currículo menos fragmentado em disciplinas; d) *Formação de professores*: reforçar a urgência de programas de formação extensivos a todos os agentes e educadores responsáveis pela tarefa educativa, considerando seus diferentes perfis e contextos.

Observamos também que a questão do tempo escolar se constitui aspecto positivo e negativo, pois há tempo para desenvolver os conteúdos disciplinares, mas não há tempo para estudos dos professores. Por isso, retomamos a questão do tempo homogêneo e vazio; se este não for bem direcionado leva à repetição do que Oliveira e Genuncio (2013) discutem: o “saber sem sabor”, o que pode se estender como aprisionamento não só para o aluno, mas para professores que não têm mais tempo para estudar, refletir suas práticas e buscar melhorias para sua atuação, tendo em vista que esse tempo estrutura uma rotina que ganha um tratamento uniforme apenas para preencher as horas do contraturno.

Sobre a necessidade de espaços socioeducativos diferentes, retomamos Guará (2006), ao discutir a amplia do foco do processo para a rede de *espaços de aprendizagem*, que vale tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos, a fim de que, no cerne das preocupaes com a aprendizagem, esteja a ideia de permitir que as vivências e a ao pedagógica conduzam a uma integrao dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social. Daí a necessidade de interlocuo com outras instituies socializadoras e educadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizaes sociais e outros tantos espaços de aprendizagem que a cidade oferece.

Por isso,  importante que essas políticas tenham um planejamento contínuo, que possibilite parcerias entre diversos campos do conhecimento (arte, cultura, tecnologia, esporte) e que se realizem não apenas no espaço da escola, mas também nos diversos espaços socioculturais, com aes socioeducativas bem conectados com a vida, fazendo uma composio coerente no que se refere a aprendizagens e saberes, territorializao e contextualizao, intersetorialidade e interdisciplinaridade e formao de professores.

Essas condies e processos relatados como fundamentais, são, ao mesmo tempo, desafios que os professores enfrentam, confirmando que a implementao de políticas educacionais voltadas para a escola de tempo integral precisa ser mais bem planejada nesses aspectos.  necessário encontrar solues para que tais políticas não se tornem desperdício de recurso público, mas promovam a ideia de educao como indissociável do “conhecimento científico, cultural e esttico a partir da condio de humanizao do indivíduo, do bem-estar comum e da felicidade” (OLIVEIRA, GENUNCIO (2013, p. 113).

Lembramos que a ausência ou presença de condies estruturais, pedagógica e de recursos humanos influenciam diretamente as condies de trabalho docente e a qualidade social do ensino. Deve haver uma equipe multidisciplinar como apoio pedagógico ao trabalho dos professores e aos alunos e para interlocuo com a coordenao pedagógica, interferindo nas reais condies de trabalho dos professores da escola de tempo integral, onde “todos fazem tudo”.

Vimos que, para os professores, as condies fundamentais para o bom funcionamento da ETI são: estrutura física, profissionais bem formados e várias especialidades, formao continuada de professores, boa gestão administrativa e pedagógica, bom currículo, atividades e espaços diversificados de aprendizagem.

No que se refere às condies da estrutura física, estas são citadas como boas, em parte, pois precisam de melhorias ou de novas construes, como vestiários para alunos fazerem sua

higiene após práticas esportivas, uma nova sala para o 9º ano que usa a sala de multimídia, outros espaços para que as atividades não sejam feitas apenas na sala de aula. Além disso, manutenção da internet, renovação de jogos e recursos didáticos para todas as áreas; construção de auditório. Reclamam haver muitos alunos por sala (40) e de escassez de recursos para algumas áreas; jornada de trabalho cansativa, necessidade de apoio da gestão da escola, melhorias na estrutura física e pedagógica.

Tendo como base essas declarações recorreremos a Tardif e Lessard (2014), os quais alegam que marcam o trabalho docente questões, como a carga de trabalho dos professores, que pode ser analisada tanto da perspectiva “administrativa”, ou seja, a partir de normas oficiais (decretos, leis, convenções coletivas, etc.) que procedem do governo e de negociações de suas entidades representativas; quanto da perspectiva das exigências reais do trabalho cotidiano.

Tardif e Lessard chamam atenção para a noção de “carga de trabalho” que é complexo, visto que remete a diversos fenômenos que se inter cruzam e têm influência recíproca e difícil de se separar completamente. Os autores destacam os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores, a saber:

- a) Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros. [...]
  - b) Fatores sociais, como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência [...], etc.
  - c) Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade de clientela, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, concurso, etc.), a diversidade das outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades paradidáticas, etc.) das atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.
- c) Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância de horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc. (TARDIF; LESSARD 2014, p. 113-114).

Para Tardif e Lessard (2014), esses fatores não se somam, simplesmente. Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas.

Ainda considerando as questões suscitadas pelos professores, Tardif e Lessard (2014) comentam a respeito do tempo de trabalho e do número de alunos, que, embora tenham suas variáveis (país, região, qualificação, categoria), são continuamente objetos de discussão e negociações, visto que são parâmetros básicos a partir dos quais se estimam os custos da

educação e se avalia a carga de trabalho. No entanto, são consideradas em geral as normas que definem o trabalho prescrito e não o trabalho real (que inclui noites, finais de semana, ou até férias em que professores se ocupam de atividades ligadas ao seu trabalho).

No que diz respeito ao número de alunos por classe (quantidade), é evidente, como já tratamos em capítulo anterior, que este influencia na qualidade do ensino e da aprendizagem, nas relações interpessoais entre professores e alunos, alunos e alunos, na disciplina em classe, na relação afetiva com os alunos e seus pares, enfim, influenciam desde questões materiais, pedagógicas, a questões emocionais.

Portanto, a presença de condições estruturais e pedagógicas, de recursos humanos (número de profissionais), de especialidades e condições de trabalho docente são primordiais para a consolidação da proposta. Cavaliere (2002, p. 102) observa que, “atualmente, a maior dificuldade para organização da rotina das crianças em tempo integral é a carência de profissionais, (...)”. Por isso, a variedade de profissionais e áreas de conhecimento na escola de tempo integral são de suma importância, pois se aliam a ideia de profissionalização dos educadores que atuam conforme sua formação, qualificação acadêmica, sem sobrecarga de funções.

Esses aspectos são resultados não apenas do investimento do poder público e de representantes que nesses aspectos têm desenvolvido um bom trabalho, mas também como citado por alguns professores, de uma gestão e coordenação intraescolar atuantes, que se disponibilizam para um trabalho coletivo com o professorado e a comunidade escolar, que traz implicações positivas à prática docente, pelo menos em três dimensões conforme discorrem Abdalla e Mota (2009, p.160-162):

- a) *Dimensão Cognitiva*: concernente à (re) construção do conhecimento junto com os alunos e ao apoio que podem receber para um planejamento contínuo do conteúdo a ser vivenciado frente às situações pedagógicas e às questões metodológicas, frente ao interesse ou desinteresse do alunado;
- b) *Dimensão Emocional*: diz respeito à necessidade da aprendizagem em grupo - no compartilhamento das experiências e no enfrentamento dos desafios, fortalecendo as relações entre professor/aluno/escola/comunidade; necessidade de lidar com conflitos – compreender a complexidade de qualquer organização e manifestar alternativas e novas possibilidades para superar as situações problemáticas;
- c) *Dimensão Sociocultural*: é a mais abrangente, pois implica valores e atitudes sociais; o sentido de pertença ao grupo social, à comunidade e à cultura escolar.

Por outro lado, a busca de soluções e o enfrentamento aos desafios partem inicialmente de ouvir e reouvir as vozes da escola, dos professores, gestores, coordenadores, alunos, funcionários, da família, da comunidade escolar, bem como da discussão e do conhecimento de

outras experiências de escola de tempo integral já transcorridas no Brasil em seus aspectos positivos e negativos.

Ainda sobre o segundo bloco, **Concepção de tempo integral** (Apêndice 02/2 e 5 questões formuladas) evidenciamos também o entendimento da **CP**.

**CP:** Eu já era professora da Rede, e a motivação foi o desafio de trabalhar com algo novo aqui no município. Já tinha ouvido falar da proposta de Anísio Teixeira e depois dessa escola aqui mesmo.

**CP:** A Semed enfatiza para nós que a ETI é além do tempo; ela precisa oferecer atividades culturais, científicas (...) precisa articular escola e mundo, precisa desenvolver um ensino amplo, e nossa equipe se esforça para fazer isso. Por exemplo, com a metodologia de projetos, tentamos articular o conhecimento. Por outro lado, faltam condições objetivas, as parcerias (...) as coisas que acontecem são por causa do grupo, e não há uma formação específica para nós de tempo integral.

**CP:** Quanto às condições fundamentais para o bom funcionamento da ETI, penso que são: pessoal docente capacitado, equipe multidisciplinar, recursos didáticos e pedagógicos (e sua constante revitalização), estrutura física, equipamentos novos. A formação continuada integra o PPP como algo que deve ser incentivado, mas não de modo específico.

Fica manifesta nessas declarações a motivação da CP de trabalhar em uma experiência nova no município. Porém há divergências nos depoimentos desta e nos dos professores, pois para estes não houve/não há direcionamento quanto à concepção de tempo e metodologia desse projeto de educação no município. Ainda que a Semed tenha o entendimento de “que a ETI é além do tempo, ela precisa oferecer atividades culturais, científicas (...) precisa articular escola e mundo, precisa desenvolver um ensino amplo”, como relatado por ela **CP**, e embora, haja esforço dos professores para isto, é necessário real fomento com formação continuada, condições objetivas físicas e pedagógicas, parcerias, enfim, investimento contínuo, para além de gestões municipais, mas como política de educação do município.

A **CP** deixa explícita a necessidade de uma formação continuada que contemple as especificidades da ETI, bem como a importância desta para o bom funcionamento da proposta e também que existe no Projeto Político-Pedagógico referência à formação continuada como algo importante a ser incentivado, mas não como uma ação concreta a ser desenvolvida.

Nesse sentido, destaca Alarcão (2003, p. 102):

(...) para que os professores na escola sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é preciso que a escola seja primeiro de tudo, um centro de formação para todos os que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projeto: seu projeto de formação.

Por isso, a formação continuada dos professores da ETI deve realmente contemplar as necessidades destes profissionais, para que possam não em parte, nem “mais ou menos” compreender a concepção e metodologia da escola de tempo integral proposta pelo município, mas contribuir para a melhoria desta, tendo como base fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, propostas de experiências práticas que embasem suas ações quanto ao conhecimento e as práticas em uma proposta fundamentada e concreta. Como vimos, segundo os dados levantados na escola e na própria Semed, não há documentação sobre proposta de formação continuada de professores, estes apenas seguem as Diretrizes Nacionais para Formação de professores. E como já dito, não foi disponibilizado o PPP da escola nem a Matriz Curricular, para que pudéssemos fazer outras análises.

No segundo bloco, direcionamos a entrevista sobre **Concepção de tempo integral** (Apêndice 03/3, 3 questões formuladas) também à **SAGP** com as seguintes questões: Qual a concepção de escola de tempo integral proposta na formação continuada desenvolvida com os professores? A metodologia utilizada na formação continuada tem ajudado os professores na compreensão sobre a concepção de escola de tempo integral? Explique. Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral?

**SAGP:** É trabalhada a ideia de realidade dos alunos, para desenvolver suas capacidades com diversas atividades (palestras sobre meio ambiente, trânsito, etc.), e trabalhar com as habilidades do professor para que possa desenvolver no aluno essas capacidades.

**SAGP:** A metodologia ajuda, pois os professores discutem textos, planejam e desenvolvem um bom trabalho, tanto é que temos bons índices no IDEB.

**SAGP:** As condições necessárias para o bom funcionamento da ETI são espaço físico adequado, recursos humanos capacitados e recursos financeiros.

Essas declarações dadas pela **SAGP** divergem dos depoimentos dos professores, das Séries Iniciais que declaram haver capacitações/treinamentos para prática de metodologias, mas sem relação direta com os desafios da ETI. E, embora reconheçam a importância de tais capacitações/treinamentos, divergem dos professores das Séries Finais que afirmam não ter nenhum tipo de formação continuada, e sim horários para planejamentos, algumas discussões de textos e Semana Pedagógica.

Advertimos que essa relação direta citada pela **SAGP**, quanto à metodologia desenvolvida, ajuda no entendimento dos professores sobre a ETI, visto que discutem textos, planejam e desenvolvem um bom trabalho e têm bons índices no IDEB. Não é, pois, uma relação assim tão linear, os professores buscam individualmente promover sua formação e suas ressalvas quanto ao que é oferecido pelo município como formação continuada.

Assim, a participação coletiva na escola para a construção de objetivos comuns, de concepções bem fundamentadas de tempo, espaço, metodologias, estratégias e avaliação é uma das possibilidades de enfrentamento a desafios e novas perspectivas que consolidem o projeto da ETI para além das avaliações nacionais, de gestões municipais, mas com intencionalidade de formação educativa transformadora e bem-estar dos sujeitos que a vivenciam.

#### 4.3.3 O entendimento dos sujeitos sobre Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na ETI

Passamos agora para o entendimento dos professores sobre **Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral** (Apêndice 01/1, com 9 questões formuladas). Indagamos: Na sua concepção, o que é uma escola de tempo integral? Que experiências de aprendizagem você destaca como importantes na formação continuada para sua atuação na escola em tempo integral? Especifique. A formação continuada tem ajudado na melhoria de sua prática pedagógica? Explique.

Vejamos os depoimentos mais enfáticos:

**P02:** Eu me pergunto isso todo dia, me questiono! Pra mim escola de tempo integral é muito mais que isso. O currículo deveria ser trabalhado de modo adequado com outras aprendizagens (esportes, música, dança, teatro, artes plásticas) e não de forma repetida; tem que ter aspectos culturais, sociais e políticos que formem o aluno como cidadão. Não temos formação continuada, não podemos participar de congressos, seminários...Se tivesse formação com certeza teria algo para contribuir na minha prática, mas não tem.

**P03:** É aquela que oferece educação de qualidade, com oportunidades amplas de aprendizagem para os educandos, na vida escolar e social. (...) a formação aqui pra séries iniciais é no sentido de trabalhar com estratégias metodológicas no uso dos livros. De certa forma ajuda a melhorar as atividades (...).

**P08:** É uma escola onde o aluno tem mais oportunidades de aprendizagens, não só de conteúdo, mas emocional, de convivência nas aprendizagens socioculturais, na formação do caráter como um cidadão (...). Aqui tem muito conteúdo; à tarde deveria ter atividades diversificadas. Não temos formação continuada, por iniciativa própria procuro, para melhorar o ensino com práticas mais contextualizadas com a realidade do aluno, (...), pois não quero repetir erros.

**P09:** É uma escola de alcance amplo na formação do cidadão, nos conhecimentos, na vivência social, que ajuda a sociedade, (...) No município não temos formação continuada, busco por iniciativa própria, para melhorar as aulas com práticas lúdicas e para aprender a conviver melhor com os pais e as famílias de modo geral. Assim as minhas práticas e até meu entendimento de ser profissional tem melhorado.

Observemos inicialmente que as concepções dos professores sobre o que é uma escola de tempo integral se aproximam da perspectiva apontada por Cavaliere (2007) quanto a concepção democrática que concebe a escola como cumpridora de um papel emancipatório, de formação do cidadão. O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação.

Os professores destacam ainda experiências de formação continuada que buscam por iniciativa própria e acreditam que estas fomentam a melhoria de sua prática pedagógica, pois aprendem novas práticas, sentem segurança para desenvolver conteúdos e não repetem erros passados, bem como melhoram seu entendimento como profissionais.

Indagamos ainda: Que mudanças você percebe em sua prática pedagógica, e a quais você atribui a formação continuada de professores na/para a escola de tempo integral? Que conteúdos são abordados na formação continuada? Você participa do planejamento da formação continuada?

Vejamos alguns depoimentos:

**P02:** Não tem formação continuada, o que mudou em prática veio com o conhecimento adquirido em especialização e com a experiência de atuação aqui. Não tem como participar do que não existe.

**P03:** O que mudou em minha prática não é por causa de formação continuada na/para escola de tempo integral, pois não temos. No caso das especializações, são assuntos específicos, mas também da importância de o professor se envolver mais com a escola para melhorá-la.

**P04:** Não tem formação continuada de professores na/para a escola de tempo integral.

**P05:** Não tem formação continuada de professores na/para a escola de tempo integral, o que mudou em minha prática vem da experiência cotidiana trabalhando aqui e das capacitações para uso de livro didático. Eu participo das capacitações, mas não sei o que vai ser discutido, já vem pronto.

**P07:** Minhas práticas pedagógicas têm mudanças, mas não por formação continuada específica na/para a escola de tempo integral, porque não temos, mas nas especializações que já fiz. Além do conhecimento específico, aprendi a organizar melhor o tempo da aula e usar metodologias diversificadas, não ficar só na aula expositiva e no quadro. Eu participo de planejamento na escola e da Semana Pedagógica.

Discutir prática pedagógica é tratar de aspectos inerentes ao âmbito educativo, pois o ensino e a aprendizagem implicam a organização de um conjunto de fatores que bem planejados contribuem para uma escolarização de qualidade, como a formação inicial e continuada do

professor, o espaço físico, o relacionamento entre alunos e professores, os recursos, etc. que podem ser notados na interação professor-aluno-conhecimento.

Para Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica se constrói no dia a dia da ação docente na escola e nela estão presentes, simultaneamente, *ações práticas mecânicas e repetitivas*, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como *ações práticas criativas* inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. Para as autoras, *Prática Pedagógica* adquire diferentes sentidos e significados conforme a perspectiva teórico-epistemológica<sup>30</sup> adotada: positivista, interpretativa, histórico-crítica ou dialética.

Tendo como possibilidades para seu desenvolvimento diferentes perspectivas teórico-epistemológicas, as autoras afirmam:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, CD Rom).

Consideramos que a Prática Pedagógica desenvolvida por cada professor é impregnada não apenas do resultado das peculiaridades de vida pessoal e profissional, mas também de fenômenos mais amplos, como o contexto histórico e a realidade específica de cada sujeito. Logo, as relações vivenciadas por cada um, em cada momento, é etapa de um processo, como parte de um todo (KOSIK, 1976).

Nesse sentido, há ainda que considerarmos na prática pedagógica fatores que a influenciam. Como já explicitado, no caso da formação dos professores, é necessário levar em conta tanto na sua formação inicial quanto na continuada *o todo*, o contexto histórico e político em que aconteceram ou acontecem, quanto as políticas públicas instituídas (reformas educacionais, implantação de novos currículos, diretrizes para a formação etc.) e também a

---

<sup>30</sup> Foge ao objetivo deste trabalho discutir cada uma das perspectivas teórico-epistemológicas apresentadas pelas autoras. Para melhor entendimento de cada uma ver, CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <[www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf](http://www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2016.

realidade específica em que se vive *à parte* (organização da categoria, valorização social, luta por condições de trabalho e salários, etc.), enfim, devem se considerar acontecimentos importantes, cenários de luta, as relações de força e a relação entre estrutura e conjuntura. (SOUZA, 2014), uma vez que,

A prática pedagógica, nessa perspectiva, é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e a própria realidade em que se situam (CARVALHO; NETTO, 1994, Apud CALDEIRA, ZAIDAN, 2010; p. 2).

Embora tenha ficado claro nas falas dos professores a sua insatisfação, por não haver formação continuada que discuta e contextualize as necessidades e as especificidades da ETI, mas sim capacitações ou treinamentos gerais para uso de livros (para as séries iniciais), e que mesmo tendo seu mérito não atendem às suas necessidades como professores no esforço de identificar as possíveis repercussões que a formação continuada pode ocasionar na sua prática pedagógica de professores, alguns deles declararam ter especializações e consideraram estas como formação continuada.

Entendemos que a realidade vivida por esses profissionais se coaduna com a discussão teórica que desenvolvemos em capítulo anterior, conforme Kuenzer (1999), Freitas (1999), Cabral Neto e Macêdo (2006) e outros autores, e que é uma excelente fonte teórica para que possamos compreender com mais propriedade as declarações feitas por eles como nossos sujeitos de pesquisa.

Retomamos a visão de Kuenzer (1999), ao afirmar que na prática as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista e pesquisador da educação para constituí-lo como tarefeiro, dado ao aligeiramento e à desqualificação de sua formação, e ainda nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a à mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo que reduz o professor a tarefeiro, embora chamando-o de “profissional”.

Como confirmado nos depoimentos dos professores, a “formação” oferecida a eles apresenta caráter utilitarista, voltando-se principalmente para o contexto da sala de aula, sem considerá-los como sujeitos no contexto da escola de tempo integral. Tal fato contrapõe-se ao que Gómez (1995, p.106) trata sobre o pensamento reflexivo e a prática do professor como de fundamental importância “para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora”. Ou ainda, na perspectiva de

Mizukami (2000, p. 143), em que o ensino reflexivo é fundamental, pois “as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula” e esse processo de reflexão permite examinar a validade de suas práticas e os objetivos a serem alcançados.

Para Paulo Freire, a formação permanente dos professores é primordial para a reflexão crítica sobre a prática, porque, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim, no que se refere às repercussões da formação continuada de professores que atuam na escola de tempo integral para a sua prática pedagógica, foi possível analisá-la, durante a pesquisa de campo com observação direta. Ao trabalharem com a metodologia de projetos, foi possível apreciarmos a culminância no pátio da escola do projeto denominado “*Água: se souber usar, não vai faltar,*” que envolveu professores e alunos do 1º ao 9º ano; bem como foi possível participar de reunião sobre a organização deste, tendo sido possível observar a prática pedagógica destes mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Observamos o engajamento e a segurança dos professores, resultado de sua formação inicial e continuada, de seu profissionalismo, sua competência e visão de grupo, entre outros. Também em relação aos alunos, ao desenvolverem o referido projeto, com criatividade, interesse e a habitual inquietude da infância e adolescência, usando para isso diversas linguagens, como a dança, o teatro, a poesia, a música, articulando conhecimentos científicos, artísticos e experiências que realmente são úteis para o cotidiano dos discentes. Fica registrado o posicionamento consistente dos professores, tanto no aspecto teórico quanto no prático para fazê-lo, ajudando os alunos a chegarem a um patamar mais elevado de aprendizagem e cidadania. Foi possível ainda nesse processo conversar com alguns professores e com a coordenadora sobre projetos já realizados na escola com temáticas sobre O Livro, Consciência Negra, Língua Inglesa, entre outros, que foram realizados e tiveram o mesmo sucesso.

Nessa perspectiva, lembramos Freire (1996, p.94), que assevera:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando (...) é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Nesse contexto, foi possível, no desenvolvimento da pesquisa, percebermos como alguns professores se dedicavam aos Projetos, bem como articulavam os conhecimentos e

saberes cotidianos de seus alunos, fazendo vir à tona a capacidade destes de buscar informações, elaborar conceitos e mostrá-los em várias linguagens. Isso evidencia que os professores foram além da transmissão de conteúdo; criaram condições de aprendizagem.

E finalmente indagamos: Quando você planeja suas aulas você consegue articulá-las com os conteúdos trabalhados na formação continuada? Os momentos de troca de experiência com seus colegas e formadores na formação continuada são considerados no planejamento de sua disciplina? Na sua concepção, a formação continuada desenvolvida atende às suas necessidades como professor da escola de tempo integral? Em que poderia ser melhorada?

Vejamos os depoimentos mais expressivos:

**P02:** Não há formação continuada, mas o que acontece nos planejamentos, na semana pedagógica e o que é indicado pela Rede como um todo eu faço na minha disciplina. Não atende minhas necessidades, porque as orientações são muito superficiais, se tivesse já seria um bom começo.

**P04:** Não há formação para a realidade da nossa escola, mas eu considero, sim, as orientações da coordenação, opiniões de colegas. Se tivesse uma formação direcionada para nós, seria muito bom.

**P05:** Considero, apesar de não ter uma formação para a ETI, as capacitações para uso de livros são importantes, dão uma base para trabalhar os conteúdos. Tiramos dúvidas uns com os outros, com a coordenação. No caso do uso de livros, a capacitação atende em parte, mas ainda faltam algumas coisas para atender nossas necessidades de professor de ETI não só no ensino, mas no conjunto da escola.

**P06:** No caso do Sefe, sim, procuro articular trabalhando de forma interdisciplinar. Considero as contribuições de outros professores. Formação pra a ETI nunca teve, mas se tivesse deveria ser pensado como fazer as atividades extraclasse, de modo a ficar mais interessante para o aluno e também pra nós.

**P07:** Consigo articular com minhas experiências de formação continuada pessoais, nas especializações, viagens que já fiz. Mas formação para nossa realidade de ETI não tem. Considero os conhecimentos de meus colegas, as orientações da coordenação e da Semed. Se existisse seria muito bom, pois daria embasamento teórico e prático para atuarmos de forma mais consistente.

**P08:** Na medida do possível articulo, depende do conteúdo, se tiver relação com o que aprendi nas especializações e der pra melhorar as aulas. As trocas com os colegas, com a coordenação são muito importantes. Se tivesse formação voltada para a realidade da ETI, eu ia achar bom se começasse como grupos de estudo e debate, porque do jeito que está não atende minhas necessidades.

Fica evidente nos depoimentos que não há formação continuada para as especificidades dos professores que atuam na ETI, embora estes manifestem o desejo que seja oferecida pelo município. Buscam-na, no entanto, por iniciativa própria na tentativa de melhorar as práticas pedagógicas e superar os desafios cotidianos, num processo colaborativo de reconhecimento dos saberes e experiências entre eles e a coordenação, além de orientações advindas da Semed.

Trazemos ainda a percepção da **CP** sobre **Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral** (Apêndice 02/2, com 6 questões formuladas) a saber: Na sua concepção, o que é uma escola de tempo integral? Na sua percepção, como coordenador pedagógico, a formação continuada tem ajudado na melhoria da prática pedagógica dos professores? Existe um programa/plano de formação continuada de professores na ETI? Você se envolve de que forma na formação continuada de professores desenvolvida na escola (ou no município)? Na sua percepção, a formação continuada de professores contempla as necessidades e expectativas dos professores? O planejamento da formação continuada envolve os professores?

**CP:** A ETI é uma escola diferente que além do conhecimento científico, oferece aos alunos experiências de aprendizagens em outras linguagens do conhecimento, como: dança, música, esporte, etc. (...).

**CP:** E parte sim, principalmente no uso dos livros, na metodologia para desenvolver atividades em sala, mas também sei que falta mais base teórica, discussão voltada para nossa realidade. Não existe um programa/plano nem em nível municipal nem na escola, mas seria muito bom se existisse.

**CP:** Eu me envolvo na formação continuada, incentivando os professores a estudar, no planejamento interno, nas discussões que fazemos sobre temas da educação, talvez não seja o desejável, mas já é alguma coisa; também não tenho formação continuada, mas procuro fazer cursos, especializações (...), para atender dentro das possibilidades o que os professores precisam e para renovar minha visão e minha práxis sobre a escola e a educação, pra tentar encontrar estratégias e soluções para nossas dificuldades.

**CP:** A formação do jeito que existe atende em parte (...) mas precisa ser melhorada; às vezes a Semed pede sugestões de temas aos professores, esse é o tipo participação, envolvimento.

Observamos que tanto na visão da coordenadora quanto na de alguns professores das séries iniciais, a formação para uso de livros didáticos em parte ajuda, mas os sujeitos da pesquisa sentem necessidade de uma formação continuada voltada para sua realidade específica, que considere o professor como um profissional e não um mero executor de metodologias; como aquele que atua articulando conhecimentos e práticas contextualizados com o seu tempo. Mas, para tanto, é necessário, conforme Marli André e Marili Vieira (2007 *apud* FERREIRA, s/d p. 5), a valorização das dimensões reflexiva, crítica, ética e política da formação docente.

Quanto à possibilidade de uma formação continuada elaborada e vivenciada no âmbito da escola, enfatizamos que, embora seus profissionais tenham certa autonomia para elaborar e desenvolver uma proposta, conforme Gadotti (1997), não existe uma autonomia absoluta, total; ela sempre é condicionada por circunstâncias, é determinada historicamente. Assim, as ações

administrativas e pedagógicas devem estar articuladas com as diretrizes do Sistema Municipal, o qual de certo modo, lança outras demandas sobre seus professores, direcionando-os para outras questões.

Neste sentido, retomamos Nóvoa (1995) que propõe a formação de professores articulada em três dimensões: *peçoal* – refere-se à articulação entre processos de autoformação e troca de experiência e saberes docentes; *profissional* – diz respeito a construir a profissão por meio de saberes da experiência com saberes da educação e da pedagogia; a *organizacional* – consiste em conceber a escola como espaço educativo, entrelaçando trabalho e formação.

Caso contrário, enveredamos pelo que Coelho (2002, p.141) afirma “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos”. De tal modo, a questão da formação continuada de professores da escola de tempo integral é duplamente importante, tanto para o aluno e seu aprendizado, quanto para o professor na sua preparação para mediar os conhecimentos.

Direcionamos a entrevista para as questões sobre **Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral** (Apêndice 03/3, 3 questões formuladas) também a **SAGP**, a partir de: Na sua concepção o que é uma escola de tempo integral? A formação continuada desenvolvida pelo município tem ajudado na melhoria da prática pedagógica dos professores? Como? O planejamento da formação continuada envolve os professores?

**SAGP:** “É aquela que dá suporte ao aluno de conhecimento científico e cultural, dando estabilidade para sua formação”.

**SAGP:** “A formação desenvolvida tem ajudado sim, como já disse desenvolvem um bom trabalho, tanto é que temos bons índices no IDEB”.

**SAGP:** “Envolve os professores pedindo sugestões de temas de seu interesse”.

Como afirma **SAGP**, a escola de tempo integral é aquela que dá suporte ao aluno de conhecimento científico e cultural, dentre outros. Mas esse suporte, para que seja bem desenvolvido além dos aspectos administrativos, econômicos ou pedagógicos, requerem fomento e articulação com a formação continuada de professores, pois estes mediam o conhecimento para os alunos.

Assim, partilhamos conforme Libâneo (2000, p. 123) a ideia de que, “a formação continuada (...) se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. E não é aferida simplesmente por resultados de avaliações

nacionais do alunado, de sugestões de temas para discussão, mas de participação efetiva. Neste sentido, é um *continuum* inacabado, que não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas por meio de um trabalho sobre as práticas e de (re) construção constante de uma identidade.

Quando questões como a identidade profissional, a valorização dos saberes docente e a prática centrada na reflexão do cotidiano escolar são consideradas na elaboração e efetivação dos programas de formação, a formação continuada ganha novas perspectivas (COELHO, 2002).

Contudo, sem deixar de valorizar as ações até então efetivadas pelo município, insistimos na promoção de uma formação continuada que atenda os desafios específicos da realidade da ETI, pautados no exercício dialógico, democrático, ouvindo inicialmente as necessidades dos segmentos profissionais nela envolvidos, em especial os professores. Afinal, ainda temos muito a aprender e conhecer sobre a experiência de escola de tempo integral no município de São José de Ribamar, a formação continuada é apenas um eixo de discussão dessa realidade na perspectiva de contribuição com uma formação transformadora que se direcione para construção de uma sociedade justa e igualitária.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre políticas públicas dirigidas ao campo educacional, em especial a formação continuada de professores é de suma importância, pois, evidenciamos várias questões sobre a formação desses profissionais, como os processos de transformações no mundo do trabalho que criam novos processos para sua atuação, requerendo novas habilidades cognitivas e comportamentais.

É inegável que para atender as demandas advindas do processo de reestruturação capitalista, a educação e particularmente os professores são desafiados a responder a necessidades postas nesse novo cenário, assim, torna-se imprescindível à formação continuada para que professor (re) construa os seus conhecimentos e práticas e também considere a complexidade das políticas que incidem sobre sua formação e atuação. Daí a relevância dos professores e suas entidades representativas lutarem por uma política de formação que articule a formação inicial, a formação continuada, sua valorização e identidade profissional.

É notório também que as mudanças que ocorreram nos últimos trinta anos do século XX, reconfiguraram o Estado e seu *modus operandi*, incidindo diretamente na educação e na configuração das políticas e concepções de formação continuada de professores no Brasil, principalmente a partir dos anos noventa.

Essa reconfiguração tentando responder às exigências da reorganização da produção, no Brasil, deu início à reforma educacional em que se operacionalizaram eixos importantes como a organização curricular, avaliação educacional, financiamento, formação de professores. Convém destacarmos que tais mudanças tem o pressuposto básico de preparar para o trabalho, ou seja, formar os homens para o exercício de suas funções e desse modo atender aos interesses do capital.

Nesse cenário a figura do professor torna-se central, pois, é ele quem materializa as políticas educacionais na escola, formando a identidade do alunado, em acordo com a reestruturação curricular, resultado de reformas educacionais que interferem diretamente na dinâmica e função social da escola, tornando manifesto a relação de determinação existente entre a forma de organização da sociedade e os objetivos da educação, bem como para a formação de professores, daí a importância de discuti-la.

Nessa discussão, propomos a articulação da formação continuada na perspectiva de direito do professor, de mudanças e melhorias na prática pedagógica, com outro tema recorrente na educação brasileira, a ampliação da carga horária nas instituições escolares e o modo como implantá-la.

Assim, essa discussão se faz necessária no contexto da escola de tempo integral, que é uma grande mudança para as escolas e para os professores nela inseridos. Do mesmo modo, tal discussão é pertinente, pois essa proposta vem sendo colocada ora como tábua de salvação para educação, especialmente, nos programas de políticas de governo, ora como experiência de custo alto e fracassado, em críticas sensacionalistas.

Historicamente as experiências desenvolvidas no Brasil, no que se refere à escola de tempo integral, especialmente na proposta de Anísio Teixeira, visaram à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio. Então torna-se importante essa discussão no cenário atual, bem como o entendimento de que um projeto educacional como a escola de tempo integral requer a priorização da formação (inicial e continuada) de seus professores.

É relevante ainda a articulação da proposta de escola de tempo integral e novas propostas de formação continuada que ultrapassem a visão de professor como um mero receptor de saberes e executor de tarefas, de caráter simplesmente técnico-profissional.

Em face disso, analisar a formação continuada oferecida aos professores que atuam na escola de tempo integral, baseada na realidade de uma ETI da Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar – MA, nos forneceu entendimento de como está sendo desenvolvida a formação continuada nesse contexto. Para tanto, foi de fundamental importância a observação e análise dessa realidade, bem como o entendimento da percepção dos professores, acerca dessa questão.

Nesse sentido, fizemos, a partir do referido objetivo, algumas considerações: a) Ao discutirmos a formação continuada de professores, há necessidade de uma profunda revisão de seus modelos formativos, visando ao fortalecimento da profissão docente, entendendo que a discussão sobre a profissionalização da docência constitui-se um desafio teórico e prático e ainda que esse debate não deve se restringir apenas ao plano ideológico, mas também social, político e econômico, pois está engendrada nos preceitos neoliberais para a educação. b) É importante e necessário considerarmos na elaboração e execução de propostas educacionais as contribuições teóricas de autores, as pesquisas e experiências já vivenciadas no Brasil, tanto sobre a formação continuada quanto sobre a escola de tempo integral. c) Apesar das dificuldades e contradições percebidas, o Sistema Municipal de Ensino de São José de Ribamar – MA avançou em direção a uma escola diferenciada não apenas em aspectos estruturais e pedagógicos, mas também de formação humana, principalmente nos anos iniciais de sua implantação, sendo referência para o Maranhão e para o Brasil, como experiência possível e de resultado quantitativo e qualitativo. d) É importante o destaque da priorização da escola pesquisada como lócus de planejamento, de realização da Semana Pedagógica, como já vem

acontecendo há algum tempo, considerando a realidade específica de atuação desses profissionais. e) Os professores das séries iniciais, embora considerem a formação recebida como um treinamento/capacitação para desenvolverem metodologias, ressaltam a riqueza do material pedagógico e de como são desenvolvidos os temas, mas necessitam de uma relação mais direta com os desafios e necessidades de ETI; já os professores das séries finais necessitam da formação continuada, pois nem como treinamento/capacitação apontado pelos professores das séries iniciais eles têm recebido, visto que o que tem sido ofertado não tem oferecido subsídios para sua melhor atuação na ETI. f) Ficou evidente nos depoimentos dos professores entrevistados a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica, principalmente no que se refere à formação continuada de professores a fim de que as concepções, os fundamentos e objetivos da escola de tempo integral fiquem mais claros, e no âmbito da formação e valorização de professores da ETI o registro de uma proposta específica para tal realidade, visto que as demais escolas do município não vivenciam a mesma experiência, e há que se considerarem suas especificidades (dificuldades, necessidades e potencialidades). g) As questões organizacionais e materiais, como: melhoria e construção de espaços físicos, a organização do trabalho do professor e alunos quanto ao uso de outros espaços da escola, além da sala de aula, condições de higiene para os alunos (como banheiros adequados que atendam à necessidade da permanência na escola de tempo integral), a necessidade de recursos materiais. h) Há necessidade de as atividades acontecerem em outros espaços da comunidade fortalecendo o vínculo com a escola. i) Há necessidade de um currículo diversificado, para que se possa proporcionar uma variedade de saberes e interação social aos alunos, desenvolvendo neles não apenas os aspectos cognitivos, mas também afetivos, sociais, culturais e físicos.

Reiteramos a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica que embase a ação dos professores sobre os fundamentos e objetivos na ETI, pois, percebemos que os docentes, em sua maioria, têm concepções semelhantes quanto a tempo, espaço, aprendizagem, metodologia, avaliação, mas não de unicidade teórico-prática, assertiva fomentada pela Rede de Ensino Municipal.

Essas necessidades, se atendidas, melhorarão a formação e atuação dos professores, bem como suas condições de trabalho, a aprendizagem do alunado, porque resultarão num repensar do tempo e do espaço da escola de tempo integral, sem os quais os professores não conseguirão atender às demandas e expectativas dos discentes, dos pais e da comunidade em geral.

É válido assinalar que, ao ouvirmos os sujeitos da pesquisa, constatamos, como mencionado em capítulo anterior, algumas divergências que não impediram nosso estudo, mas dificultaram o acesso a informações, e, conseqüentemente, a sugestões que viessem a colaborar

ainda mais com a realidade estudada. Todavia, considerando as discussões teórico-metodológicas que fundamentaram este estudo, apresentamos as seguintes sugestões, originadas da pesquisa:

1. O poder público municipal deve priorizar o investimento estrutural e pedagógico, com vista à valorização dos professores, a fim de prover condições para realização do processo ensino-aprendizagem na ETI.
2. Há necessidade de elaboração e desenvolvimento, por parte da Semed, de uma proposta de formação continuada de professores que atenda às especificidades da ETI e de seus professores, considerando as Séries Iniciais e Finais.
3. A formação continuada necessita ter horários e frequência determinada e não esporádicos, como tem acontecido, e promover a articulação com a formação inicial dos professores.
4. É importante incentivar a reflexão e o trabalho coletivo dos professores, a fim de que estes busquem soluções para os desafios da ETI, bem como organizar uma equipe multidisciplinar na escola, com monitores, como apoio ao trabalho dos professores, da coordenação, e da gestão e para atendimento aos alunos.
5. Estabelecer parcerias com outras secretarias no âmbito do município, para oferecer aos alunos e professores outras oportunidades de espaços educativos.
6. Prestar melhor atendimento ao público, na perspectiva democrática e de acolhimento aos sujeitos que procuram a SEMED.
7. Viabilizar a revitalização de materiais e equipamentos da ETI e a construção de novos espaços educativos e de uso comum na escola.

A trajetória percorrida nos permitiu, por meio da análise das entrevistas e dos questionários, em nível teórico e prático, a explicitação das percepções dos professores que atuam na escola de tempo integral, possibilitando-nos algumas apreciações críticas, que esboçaram não apenas convergências e divergências, mas também possibilidades.

Esperamos que as reflexões e contribuições explicitadas pelos sujeitos da pesquisa tragam outras reflexões e estudos sobre a necessidade de elaboração o mais rapidamente possível, de uma proposta para a ETI, o que fortalecerá a identidade desse projeto de educação na Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar - MA, para além de projetos político-partidários; uma proposta de democratização do conhecimento, de construção de uma sociedade igualitária e humanizada. Entretanto, tendo a certeza de que os conhecimentos aqui postos são provisórios para o ambiente pesquisado e que não alcançam a plenitude de seus significados, visto que a ETI é um projeto educacional que se (re) inventa a cada momento, acreditamos ter

contribuído com a discussão teórico-prática sobre as demandas da formação continuada de professores, na perspectiva de profissionalização docente no contexto da escola de tempo integral.

## REFERÊNCIAS:

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. MOTA, Sílvia Maria Coelho. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed.- São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.8).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. **Revista Mediação**, v. 7, n. 7, 2012. Disponível em: <www.anais.ueg.br>. Acesso em: 21/10/2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos**. Tradução Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**: Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº9. 394/96, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: editora do Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 2002.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

\_\_\_\_\_. **DEC 6.094/2007 (Decreto do Executivo) 24/04/2007**: dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**: Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso: jul. 2016>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; SECAD, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação: Resolução nº. 11/2010** – CNE CEB. Brasília: Câmara Nacional de Educação Básica, 2010.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **L.D.B. Interpretada: Diversos Olhares se entrecruzam**. 3.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o programa gestar. In: \_\_\_\_\_. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CALDEIRA, A.M.S.; Z Aidan, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <[www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf](http://www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 16.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufmt, 2007.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades: ensaio: aval. **Pol. públ. Educ.** [online], v. 19, n.71, p. 259-282, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 93-111.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** [online], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. HORA, Dayse Martins. **Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 133-146.

\_\_\_\_\_. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral:**

estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para a educação integral**: formação de professores e condições de trabalho. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0285.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Rosilene Miranda Barroso et al. A cultura organizacional nas empresas e nas escolas. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DAMASCENO, Maria Nobre. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, Jul./Set. 1986.

\_\_\_\_\_. **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa. Fortaleza: UFC, 2005.

DOURADO, L, F. A Reforma do Estado e as políticas de formação de professores. In: PARO, V. H; DOURADO, L, F. (Org.s). **Políticas educacionais e educação básica**: limites e perspectivas do século XXI. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001, p.49-58.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006.

ESTEVES, Manuela. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In: SANTOS, Lucíola L. de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Org.s). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba, PR: CRV, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAVACHO, André Márcio Picanço. et al. **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto. TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Org.). Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: \_\_\_\_\_. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sala ambiente Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico**. Disponível em: <coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/.../sala.../sala\_2\_Realidade\_Escolar\_e\_Trabalho>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena. C. L. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. In: Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 17- 44, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Novas Políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, v 24).

GARCIA, Walter E. Planejamento e educação no Brasil: a busca por novos caminhos. In: KUENZER, Acacia Zeneida. et al. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época, v. 21).

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.17, jan./abr., 2008.

\_\_\_\_\_. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GENTILI Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Disponível em: <<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.93-144.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

GONÇALVES, Luís Alberto. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./ dez.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente, n. 2, 2006. Disponível em: <Cadernos.cenpec.org.br>. Acesso em 13 out. 2015.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**: 2. ed. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2008.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**: painel histórico. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=211120>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Cidades**: índice de desenvolvimento humano municipal. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=211120> (<http://cod.ibge.gov.br/2I2I>) &idtema=118&search=maranhaolsao-jose-de-ribamar/indice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>-. Acesso em: 24/03/16;

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS (IMESC). **Estudos sobre a economia maranhense contemporânea**. São Luís: IMESC, 2013.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, A; CALANZAS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEÃO, Delfim. F; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. do C. **Cidadania e Paideia na Grécia antiga**. Coimbra: Universidade de Coimbra; FCT, 2010.

LESSARD – HÉRBERT, Michelle et al. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget; Editions Agence d' ARC,1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências profissionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria S. Lucena. **Práticas de estágio supervisionado em formação continuada**. 2000.

LIMA, Rosângela Novaes; MENDES, Odete da Cruz. A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 52-78.

LOPES, Alice Casimiro. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; ALVES, Maria Palmira Carlos. (Orgs.) **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

\_\_\_\_\_. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAIS tempo para ensinar, e agora? **Revista Gestão Escolar**, edição 021, ago./set. 2012.

MARANHÃO. **Notícias da educação**. Disponível em: <<http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/noticia/liceu-ribamarense-comemora-aniversario-com-grandes-conquistas>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C.da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano 11, n. 15, Teresina: EDUFPI, p. 75 –93, jul./dez. 2006.

MENEZES, Janaína S.S. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C.da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional na docência. In: ABRAMOVICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues. (Orgs.) **Educação: pesquisa e práticas**. Campinas: Papirus, 2000, p. 139-161.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral: série Mais Educação**. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOTA, C.R.; BARBOSA, N.V.S. O currículo para além das grades: construindo uma escola em sintonia com seu tempo. **MEC/TV Escola**. Brasília, jun. de 2004.

MOURA, Manoel O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-145.

NASCIMENTO, Maria das Graças. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. (Orgs.) **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p.15-34.

\_\_\_\_\_. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Cássia Maria Baptista de. GENUNCIO, Jenesis. Tempo integral na escola e escola em tempo integral: desafios para o tempo pedagógico. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOSO, Maria José Pires Barros (Orgs.). **Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-376, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. et al (Org.). Projeto Político Pedagógico: da construção à implementação. In: \_\_\_\_\_. **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudança. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PARO, Vitor. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Escola parque de Brasília**: uma experiência de educação integral. Disponível em: <www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/457EvaWaisros\_LuciaRocha.pdf, p.5002-5012>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis: Vozes. p.154-211.

PIMENTA. S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA.S.G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

QUIVY, Raymond et al. **Manual de investigação em ciências sociais**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p.

RAPOSO, Conceição. A trajetória da formação docente e suas relações com a educação básica. In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. 349p.

ROSA, Maria Virgínia de Figueredo Pereira; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para avaliação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROMANELLI, Otaíza **História da Educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, p. 285-300, maio/ago.2010.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR. Prefeitura Municipal de São José de Ribamar. **Boletim informativo 2011 – 2012 – 2013**. 01 jan. 2015. Disponível em: <[http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Materia\\_especifica/16525/Informativos-de-Sao-Jose-de-Ribamar](http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Materia_especifica/16525/Informativos-de-Sao-Jose-de-Ribamar)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lendas e histórias**. 01 jan. 2015. Disponível em: <[http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Materia\\_especifica/16458/Lendas-e-historias](http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Materia_especifica/16458/Lendas-e-historias)>. Acesso em: 18 mar.16.

\_\_\_\_\_. **Turismo religioso**. 01 jan. 2015. Disponível em: <[http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Materia\\_especifica/16543/Turismo-Religioso](http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/Materia_especifica/16543/Turismo-Religioso)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Santuário de São José de Ribamar**. 01 jan. 2015. Disponível em: <<http://santuariosaojosederibamar.com.br/santuario>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação (2015/2024)**. São José de Ribamar: Semed, 2015.

SACRISTÁN, Jurgo Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDER, Benno. Política, gestão e qualidade de ensino. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. (orgs.) **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

SANTOS, Lêda Maria Silva. **O Programa Mais Educação no ensino fundamental: educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís, 2015.

SANTOS, Lucíola L. de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Org.s). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SAVIANNI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n.1 jan./jun.2011, p.07-19.

SEVERINO, Antônio J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, Naura S.C & AGUIAR, Márcia A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, p.177-192.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Perspec.** [online], São Paulo, 2000, v. 14, n. 2, p. 65-71.

\_\_\_\_\_. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJVS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Culturais e o currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 131-137.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. SILVA, Katharine Nínive Pinto. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Marta Leandro da. et al. Sala Ambiente Projeto Político Pedagógico e a Organização do Ensino. **Sensu em Coordenação Pedagógica**. Pernambuco: Escola de Gestores da Educação Básica; CEAD; UFPE, s/d. Disponível: <coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord\_ped/sala\_3/> Acesso em: 20 jun. 2016.

SOARES, Tufi Machado et al. Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], v. 22, n. 82, p. 111-130, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: A ENTREVISTA na pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 9-61.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam /Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. **Escola de tempo integral**: da convenção a participação. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.unicid.br/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao\\_nilceia\\_gomes\\_vetorazzi.pdf](http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2011/dissertacao_nilceia_gomes_vetorazzi.pdf)> Acesso em: 03 jan. 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo no Brasil, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço. et al. **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 01: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR-MA (Nº 1)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: ERIKA CHRISTIANNE SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA  
ORIENTADORA: Profa. Dra. LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**

**Objetivos:**

- ❖ Identificar as concepções teórico-metodológicas da formação continuada oferecida aos professores que atuam na escola de tempo integral, com base nas percepções dos sujeitos envolvidos na formação e em suas experiências em São José de Ribamar.
- ❖ Aprender a concepção de tempo integral presente na formação continuada desenvolvida com os professores que atuam na escola de tempo integral.
- ❖ Analisar as repercussões da formação continuada de professores que atuam na escola de tempo integral para a sua prática pedagógica.

**O que se espera obter com as questões:** O entendimento dos professores sobre as concepções teórico-metodológicas da formação continuada que lhes é oferecida; o entendimento dos professores sobre concepção de tempo integral presente na formação continuada e o entendimento sobre a repercussão da formação continuada na sua prática pedagógica.

## **APÊNDICE 02: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES (AS) DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR-MA (Nº 1)**

Prezado (a) **professor (a)**, esta entrevista é parte fundamental da pesquisa “*FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: a experiência do município de São José de Ribamar - MA*”. É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva e profissional. Sua colaboração é muito significativa. Muito obrigada!

### **Questões direcionadoras da entrevista:**

#### **I. Concepção teórico-metodológica de formação continuada**

- a) O que você entende por formação continuada?
- b) Existe um programa/plano de formação continuada para os professores que atuam na escola de tempo integral no município de São José de Ribamar?
- c) No processo de implantação da escola de tempo integral no município de São José de Ribamar, houve discussão das concepções, dos fundamentos e objetivos da escola de tempo integral? Você participou desse processo?
- d) Quem promove/promoveu a formação continuada nesta escola?
- e) Onde é realizada, em quais horários e com que frequência são realizadas as formações?
- f) Quais as bases teóricas e metodológicas desenvolvidas na formação continuada?
- g) Você busca outros meios de formação continuada? Quais?

#### **II. Concepção de tempo integral**

- a) O que o motivou a ingressar nessa escola de tempo integral?
- b) Qual a concepção de escola de tempo integral proposta na formação continuada desenvolvida com os professores?
- c) A metodologia utilizada na formação continuada tem ajudado em sua compreensão sobre a concepção de escola de tempo integral? Explique.
- d) Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral?
- e) A formação continuada dos professores integra o PPP da escola?
- f) Comente aspectos positivos e negativos de suas condições de trabalho na ETI?

**III. Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral**

- a) Na sua concepção, o que é uma escola de tempo integral?
- b) Que experiências de aprendizagem você destaca como importantes na formação continuada para sua atuação na escola de tempo integral? Especifique.
- c) A formação continuada tem ajudado na melhoria de sua prática pedagógica? Explique.
- d) Que mudanças você percebe em sua prática pedagógica e a quais você atribui a formação continuada de professores na/para a escola de tempo integral?
- e) Que conteúdos são abordados na formação continuada?
- f) Você participa do planejamento da formação continuada?
- g) Quando você planeja suas aulas você consegue articulá-las com os conteúdos trabalhados na formação continuada?
- h) Os momentos de troca de experiência com seus colegas e formadores na formação continuada são considerados no planejamento de sua disciplina?
- i) Na sua concepção, a formação continuada desenvolvida atende às suas necessidades como professor da escola de tempo integral? Em que poderia ser melhorada?

### **APÊNDICE 03: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR-MA (Nº 2)**

Prezado (a) **coordenador (a)**, esta entrevista é parte fundamental da pesquisa “*FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: a experiência do município de São José de Ribamar - MA*”.

É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva e profissional. Sua colaboração é muito significativa. Muito obrigada!

#### **Questões direcionadoras da entrevista:**

##### **I. Concepção teórico-metodológica de formação continuada**

- a) O que você entende por formação continuada?
- b) Existe um programa/plano de formação continuada para os professores que atuam na escola de tempo integral no município de São José de Ribamar?
- c) No processo de implantação da escola de tempo integral no município de São José de Ribamar, houve discussão das concepções, dos fundamentos e objetivos da escola de tempo integral? Você participou desse processo?
- d) Quem promove/promoveu a formação continuada nesta escola?
- e) Onde é realizada, em quais horários e com que frequência são realizadas as formações?
- f) Quais as bases teóricas e metodológicas desenvolvidas na formação continuada?
- g) Você busca outros meios de formação continuada e mobiliza os professores neste sentido? Quais?

##### **II. Concepção de tempo integral**

- a) O que o motivou para ingressar nessa escola de tempo integral?
- b) Qual a concepção de escola de tempo integral proposta na formação continuada desenvolvida com os professores?
- c) A metodologia utilizada na formação continuada tem ajudado em sua compreensão sobre a concepção de escola de tempo integral? Explique.
- d) Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral?
- e) A formação continuada dos professores integra o PPP da escola?

**III) Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral**

- a) Na sua concepção, o que é uma escola de tempo integral?
- b) Na sua percepção, como coordenador pedagógico, a formação continuada tem ajudado na melhoria da prática pedagógica dos professores?
- c) Existe um programa/plano de formação continuada de professores na ETI?
- d) Você se envolve de que forma na formação continuada de professores desenvolvida na escola (ou no município)?
- e) Na sua percepção, a formação continuada de professores contempla as necessidades e expectativas dos professores?
- f) O planejamento da formação continuada envolve os professores?

**APÊNDICE 04: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica (do município) DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR-MA (Nº 3)**

Prezado (a) **Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica**, esta entrevista é parte fundamental da pesquisa “*FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL*”: a experiência do município de São José de Ribamar - MA”.

É importante que você responda e expresse suas concepções e informações de maneira objetiva e profissional. Sua colaboração é muito significativa. Muito obrigada!

**Questões direcionadoras da entrevista:**

**I) Conceção teórico-metodológica de formação continuada**

- a) O que você entende por formação continuada?
- b) Existe um programa/plano de formação continuada para os professores que atuam na escola de tempo integral no município de São José de Ribamar?
- c) No processo de implantação da escola da escola de tempo integral no município de São José de Ribamar, houve discussão das concepções, dos fundamentos e objetivos da escola de tempo integral? Você participou desse processo?
- d) Quem promove/promoveu a formação continuada nas escolas deste município?
- e) Onde é realizada, em quais horários e com que frequência são realizadas as formações?
- f) Quais as bases teóricas e metodológicas desenvolvidas na formação continuada?
- g) Você busca outros meios de formação continuada? Quais?

**II) Conceção de tempo integral**

- a) Qual a concepção de escola de tempo integral proposta na formação continuada desenvolvida junto aos professores?
- b) A metodologia utilizada na formação continuada tem ajudado na compreensão dos professores sobre a concepção de escola de tempo integral? Explique.
- c) Para você, quais condições são fundamentais para um bom funcionamento da escola de tempo integral?

**III) Repercussões da formação continuada para a prática pedagógica de professores que atuam na escola de tempo integral.**

- a) Na sua concepção, o que é uma escola de tempo integral?
- b) A formação continuada desenvolvida pelo município tem ajudado na melhoria da prática pedagógica dos professores? Como?
- c) O planejamento da formação continuada envolve os professores?

**APÊNDICE 05: ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**  
**QUESTIONÁRIO DE COLETAS DE DADOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRANDA: ERIKA CHRISTIANNE SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA  
 ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra. LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

1. INFORMAÇÕES GERAIS:

- A) Nome da escola: \_\_\_\_\_  
 B) Localização: \_\_\_\_\_  
 C) Contatos: \_\_\_\_\_  
 D) Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

2. MODALIDADES DE ENSINO QUE SÃO OFERECIDOS:

- A) ( ) Educação Infantil  
 B) ( ) Ensino Fundamental I  
 C) ( ) Ensino Fundamental II  
 D) ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

3. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA:

- A) Sala de Professores \_\_\_\_\_  
 B) Nº de salas de aula \_\_\_\_\_  
 C) Sala de Coordenação \_\_\_\_\_  
 D) Sala de Direção \_\_\_\_\_  
 E) Secretaria \_\_\_\_\_  
 F) Sala de Multimídia/ TV Vídeo \_\_\_\_\_  
 G) Ambiente de Leitura/ Biblioteca \_\_\_\_\_  
 H) Laboratório de Informática \_\_\_\_\_  
 I) Laboratório de Ensino de Ciências \_\_\_\_\_  
 J) Brinquedoteca \_\_\_\_\_  
 K) Acessibilidade a Portadores de Necessidades Especiais: Rampas ( ) Banheiros acessíveis ( )  
 L) Quadra Poliesportiva \_\_\_\_\_  
 M) Auditório para atividades da Escola \_\_\_\_\_  
 N) Cozinha/Cantina \_\_\_\_\_  
 O) Refeitório \_\_\_\_\_  
 P) Banheiros \_\_\_\_\_  
 Q) Outros. Quais?  
 R) De que ambiente a escola necessita? \_\_\_\_\_

4. QUADRO DE PESSOAL DA ESCOLA DOCENTE E ALUNADO:

- A) Total de docentes efetivos: \_\_\_\_\_  
 B) Equipe de funcionários administrativos: \_\_\_\_\_  
 C) Total de funcionários \_\_\_\_\_  
 D) Total de alunos: \_\_\_\_\_

## 5. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA:

A) A Escola possui coordenador (a) pedagógico (a)? ( ) Sim ( ) Não

B) Os docentes dispõem de um horário planejado com a coordenação pedagógica? Se afirmativo, especifique-o?

\_\_\_\_\_

C) Como ocorreu a escolha para direção e coordenação escolar?

\_\_\_\_\_

D) A escola possui algum instrumento avaliativo em relação à gestão e à coordenação escolar? Descreva-o se a resposta for afirmativa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 065: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida, responsável pela pesquisa intitulada: *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: a experiência do município de São José de Ribamar – MA*, com orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, docente do PPGE/UFMA, convido-o (a) para participar, como voluntário (a), da referida pesquisa. Após ter recebido todos os esclarecimentos das informações e, caso venha aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo de Consentimento de participação, que contém duas vias. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

**INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA**

A referida pesquisa do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, com o objetivo de investigar a formação continuada oferecida aos (às) professores (as) que atuam na escola de tempo integral, utilizará os fundamentos teórico-metodológicos do estudo crítico-dialético e da pesquisa qualitativa, que será desenvolvida em uma ETI no município de São José de Ribamar – MA e adotará os seguintes procedimentos: 1) Revisão da bibliografia sobre o tema da pesquisa; 2) Pesquisa de campo, com realização de observação e entrevistas com professores, gestores, coordenador pedagógico da escola; 3) Análise de documentos referentes à formação continuada e tempo integral na escola. Sua participação consistirá em responder as questões de uma entrevista que será gravada em áudio, caso você concorde. Ressaltamos que as questões são referentes ao tema da formação continuada na escola de tempo integral e que embora possam ocorrer desconfortos, como: receio ou dúvida em relação à prestação de informação em alguma questão, durante a pesquisa você pode solicitar esclarecimentos ou tirar dúvidas, entrando em contato com a pesquisadora responsável, pessoalmente ou por meio do telefone (98) 98846-0462, ou com o Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, localizada na Avenida dos Portugueses, 1966 - Bacanga, São Luís - MA, 65080-805. Seu nome não constará no interior da pesquisa, mas, sim, será colocado um código ou nome fictício para cada sujeito pesquisado.

A participação é voluntária, e você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou desistir de sua colaboração, durante a pesquisa, sem prejuízos ou retaliação pela sua decisão.

Os gastos necessários para sua participação serão assumidos pela pesquisadora. Quanto aos benefícios que esperamos com o estudo, referem-se à construção do conhecimento e desenvolvimento de propostas de formação continuada que visem à melhoria de práticas pedagógicas, que valorizem e fortaleçam os saberes e o trabalho docente.

Os resultados desta pesquisa serão publicados e apresentados em eventos e atividades científicas, sendo sempre preservados o sigilo e a privacidade de seus participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

---

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida. PPGE/UFMA

(Mestranda responsável pela pesquisa)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes. PPGE/UFMA.

(Orientadora da pesquisa)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, RG.nº \_\_\_\_\_  
CPF nº \_\_\_\_\_, **Coordenador (a) da ETI Pesquisada**, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida. Fui devidamente informada pela mesma sobre os objetivos do seu trabalho científico e quais os procedimentos envolvidos, assim como quais os benefícios e/ou implicações que possam ser trazidos para o campo acadêmico com a minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo para mim como profissional da referida escola. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar do estudo.

São José de Ribamar (MA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
(assinatura do voluntário)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e  
Esclarecido (TCLE)

\_\_\_\_\_  
(assinatura do responsável pela obtenção do TCLE)

Dados da pesquisadora:

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida; mestrandia da 15ª turma do Mestrado em Educação/ UFMA.

E-mail: [erikachristianne@gmail.com](mailto:erikachristianne@gmail.com)

Fone: (98) 98846-0462

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, RG.nº \_\_\_\_\_  
CPF nº \_\_\_\_\_, **Professor (a) da ETI Pesquisada**, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida. Fui devidamente informada pela mesma sobre os objetivos do seu trabalho científico e quais os procedimentos envolvidos, assim como quais os benefícios e/ou implicações que possam ser trazidos para o campo acadêmico com a minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo para mim como profissional da referida escola. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar do estudo.

São José de Ribamar (MA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
(assinatura do voluntário)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

\_\_\_\_\_  
(assinatura do responsável pela obtenção do TCLE)

Dados da pesquisadora:

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida; mestrandia da 15ª turma do Mestrado em Educação/ UFMA.

E-mail: [erikachristianne@gmail.com](mailto:erikachristianne@gmail.com)

Fone: (98) 98846-0462

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, RG.nº \_\_\_\_\_  
 CPF nº \_\_\_\_\_, **Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica (municipal) da ETI pesquisada**, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida. Fui devidamente informada pela mesma sobre os objetivos do seu trabalho científico e quais os procedimentos envolvidos, assim como quais os benefícios e/ou implicações que possam ser trazidos para o campo acadêmico com a minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo para mim como profissional da referida escola. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar do estudo.

São José de Ribamar (MA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do voluntário)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e  
 Esclarecido (TCLE)

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do responsável pela obtenção do TCLE)

Dados da pesquisadora:

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida; mestranda da 15ª turma do Mestrado em Educação/ UFMA.

E-mail: [erikachristianne@gmail.com](mailto:erikachristianne@gmail.com)

Fone: (98) 98846-0462

## **ANEXOS**

## ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Prefeitura de São José de Ribamar

Secretária Executiva do Prefeito

Secretaria Municipal da Fazenda - SEMFAZ

Secretário Municipal Adjunto da Fazenda

Departamento de Recursos Humanos

Secretaria Municipal de Assistência Social, Trabalho e Renda - SEMAS

Secretária Municipal Adjunta de Assistência Social, Trabalho e Renda

Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Juventude - SEMED

Secretária Adjunta de Ensino

Secretária Municipal Adjunta de Administração

Secretário Adjunto de Esporte

Secretário Municipal de Juventude

Secretário Municipal de Orçamento e Finanças

Secretaria Municipal de Governo e Assuntos Metropolitanos- SEMGOV

Assessoria de Comunicação e Imprensa

Assessoria de Comunicação Imprensa

Assessoria Jurídica

Cerimonial

Comissão Central de Licitação

Controladoria Geral

Secretaria Municipal Adjunta de Governo

Administrativo

Secretaria Municipal Extraordinária de Articulação Política - SEMEAP

Secretário Municipal Extraordinário Adjunto de Articulação Política

Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Agricultura, Pesca e Abastecimento - SEMAGRI

Secretaria Municipal Adjunta de Meio Ambiente

Secretário Municipal Adjunto de Agricultura, Pesca e Abastecimento

Secretaria Municipal de Obras, Habitação, Serviços Públicos e Urbanismo - SEMOSP

Coordenação Administrativo e Financeiro

Secretário Adjunto de Iluminação, Manutenção e Serviços

Coordenador de Limpeza Pública

Superintendente de Iluminação Pública

Secretário Adjunto de Obras e Habitação

Coordenação de Infraestrutura

Coordenação de Manutenção

Coordenação de Obras Civas

Coordenação de Orçamento

Coordenação de Projetos

Secretário Adjunto de Urbanismo

Secretaria Municipal de Planejamento, Administração e Finanças -  
SEMPAF

Secretária Adjunta de Orçamento e Finanças

Secretário Municipal Adjunto de Administração

Departamento de Administração Geral

Secretaria Municipal de Saúde - SEMUS

Secretária Adjunta de Administrativo e Financeiro

Secretaria Municipal de Transporte Coletivo, Trânsito e Defesa Social -  
SEMTRANS

Secretário Municipal Adjunto de Transporte Coletivo, Trânsito e  
Defesa Social

Secretaria Municipal de Turismo e Cultura - SEMTUC

Secretário Municipal Adjunto de Turismo e Cultura