



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MILKA OLIVEIRA DE VASCONCELOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ**

**SANTARÉM-PA
2017**

MILKA OLIVEIRA DE VASCONCELOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Solange Helena Ximenes Rocha.

**SANTARÉM-PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

V331f Vasconcelos, Milka Oliveira de

A formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém – Pará. / Milka Oliveira de Vasconcelos . – Santarém, Pa, 2017.

159 fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Solange Helena Ximenes Rocha

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Educação integral. 2. Escola integral. 3. Formação continuada. 4. Professores – formação. I. Rocha, Solange Helena Ximenes, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.112



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



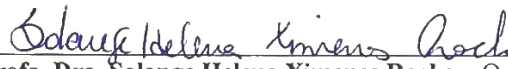
Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico


Aos quatorze dias do mês de dezembro do ano de 2017, às 09 horas no Mini Auditório Edil Salomão do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha** (orientadora e presidente), **Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira** (membro externo) e **Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza** (membro interno) a fim de argüirem a mestrand **Milka Oliveira de Vasconcelos**, com a dissertação intitulada **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ”**. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

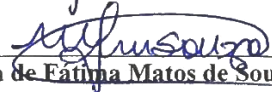
- Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.
 Reprovada

Recomendações da Banca:

Santarém, 14 de dezembro de 2017.


Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha – Orientadora/ Presidente/ Ufopa.


Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira – Membro Externo/ UFPA


Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza – Membro Interno/ Ufopa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por tantas bênçãos a mim concedidas.

Aos meus pais, Miguel e Graça, pelo amor incondicional, pelo zelo, pelo incentivo aos estudos e por terem me ensinado tudo o que sei.

À minha irmã, Milla, pelos momentos de risos quando tudo parecia dar errado.

À minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Ao Davi, que mesmo em meio a tantas idas e vindas, não deixou de me incentivar a continuar a caminhada a cada momento de fraqueza.

À minha vó Leocádia, *in memorin*, por todas as moedinhas que demonstravam seu amor e incentivo para que eu continuasse os estudos.

Ao Cleison, pelas inúmeras caronas que me conduziam a UFOPA ou até em casa.

Ao meu primo, Elton Júnior, que mesmo estando tão ocupada com seus estudos se mostrou solícito na tradução do resumo científico para a língua inglesa.

Às meninas do quarteto fantástico, Paula, Joice e Hozana, que entenderam a ausência e ainda estiveram tão presentes nessa trajetória acadêmica.

As amigas construídas durante do curso, Aparecida, Patrícia e Tânia, que compartilharam das angústias, dos medos, das ansiedades, dos conhecimentos e principalmente dos risos diante de cada etapa vencida durante a caminhada.

À minha amiga irmã, Suelen Regina, que mesmo estando tão longe se mostrou tão perto de mim dando apoio, me escutando e me incentivando a seguir em frente.

À minha amiga Anniê, pelas conversas e passeios que me possibilitavam relaxar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Solange Ximenes, pelos ensinamentos, pela paciência, compreensão, e principalmente por acreditar no meu potencial.

À Kécia, secretária do PPGE, pelo auxílio e presteza durante todo o curso.

Ao Dobby, meu cachorro, companheiro de estudos, por esperar o momento certo para demonstrar carinho quando percebia o meu desespero na caminhada.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Formazon, em especial à Sheyla e Rosana, pelos risos, discussões sobre a pesquisa e pelo apoio na construção do trabalho.

Aos professores do PPGE, em especial, à Profa. Dra. Lília Colares, ao Prof. Dr. Anselmo Colares, à Profa. Dra. Sinara Costa e ao Prof. Dr. José Ricardo Mafra, pelos momentos e trocas de ensinamentos e aprendizagens durante as aulas.

Aos professores colaboradores, Prof. Dr. José Luís Sanfelice, Prof. Dr. José Roberto Rus Perez e Profa. Dra. Ivonete Tamboril, que possibilitaram o aumento do conhecimento.

À Profa. Dra. Fátima Matos e Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro, pelas valiosas sugestões dadas no Exame de Qualificação.

Aos membros da Banca Examinadora de Defesa desta Dissertação, pela disponibilidade, orientações e sugestões a serem feitas para a melhoria do trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa que me possibilitou dedicação integral para o desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, o meu muito obrigada, a todos que estiveram comigo e que contribuíram com o sucesso e o término dessa trajetória acadêmica.

RESUMO

A proposta indutora da política de tempo integral no país é fomentada a partir da implementação do Programa Mais Educação que foi criado com o intuito de dar subsídios ao desenvolvimento desta política. No município de Santarém, a implantação desta política ocorreu por meio da adesão ao programa no ano de 2009 e teve como intuito promover a formação integral de crianças e adolescentes com atividades voltadas aos valores éticos, morais e sociais. Em meio a esse debate, a formação continuada dos professores passa a ser vista como elemento importante para o desenvolvimento da política. Diante dessas questões, apresentamos o seguinte questionamento: como o processo de formação continuada contribui com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém? A pesquisa teve como objetivo analisar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém. Trata-se de uma pesquisa qualitativa amparada da pesquisa documental e de campo, que tem como *lócus* de pesquisa as duas escolas de tempo integral do referido município: Escola Frei Fabiano Merz, localizada na zona urbana, e a Escola Irmã Dorothy Mae Stang, localizada na zona rural. Para alcançar o objetivo proposto, realizamos o levantamento e estudo da literatura sobre a educação integral, escola de tempo integral e formação continuada de professores, documentos elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação - MEC, Planos de Educação: Nacional, Estadual e Municipal, assim como Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas pesquisadas. Para obtenção dos dados utilizamos como técnicas e instrumentos a análise documental, a análise de conteúdo e entrevistas semiestruturadas com: 01 Coordenador do Programa Mais Educação, 02 Diretoras e 05 Professores. Constatamos que os docentes não receberam formação para trabalhar nas escolas de tempo integral. A formação continuada direcionada a estes profissionais acontece nas reuniões pedagógicas, entre os pares ou através de capacitações fornecidas pela SEMED. Por fim, entende-se que uma discussão mais detida a respeito da formação continuada para os professores, no contexto escolar, é não somente oportuna, mas também fundamental. Direcionamo-nos à reflexão de que falta um maior alinhamento desta formação na contribuição da ação docente no desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas escolas de tempo integral.

Palavras-Chaves: Educação Integral. Escolas de Tempo Integral. Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

The proposal inducing the full-time policy in the country is encouraged by the implementation of the More Education Program, which was created with the aim of providing subsidies to the development of this policy. In the municipality of Santarém, the establishment of this policy, carried out by means of the adherence to the program in 2009, had the intention of promoting the full-time education of children and adolescents with activities related to ethic, moral and social values. Amid this debate, the continued formation of teachers is considered as a key element to the development of the policy. Given these questions, the following question is made: how the process of continued formation contributes to the work of teachers that work in full-time schools in the municipality of Santarém? The research had the aim of analyzing how the process of continued formation has been carried out to contribute to the activities of professors that work in full-time schools in the municipality of Santarém. This is a qualitative survey based on a documentary and field research undertaken in both schools of full-time in the municipality: Frei Fabiano Merz School, situated on the countryside, and Irmã Dorothy Mae Stang, situated on the countryside. In order to reach the proposed objective, it was carried out a survey and a study of the literature on integral education, full time school and continued formation of teachers, documents prepared and disseminated by the Ministry of Education - MEC; National, State and Municipal Education Plans and Political Pedagogical Projects of the schools researched. The techniques and instruments used to obtain the collected data were the documentary analysis, content analysis and semi-structured interviews with: 01 Coordinator of the More Education Program, 02 Directors and 05 Teachers. It was found that teachers did not receive training to work in full-time schools. Continued training aimed at these professionals takes place in pedagogical meetings, among peers or through training provided by SEMED. Finally, a more detailed discussion about continued formation for teachers in the school context is not only timely but also fundamental. The research led to the understanding that a greater alignment of this training in the contribution of the teaching action in the professional development of the teachers who work in the full-time schools is lacking.

Key-Words: Integral Education. Full-time Schools. Continued Formation of Teachers.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01 - Escolas atendidas pelo Programa Mais Educação (2009-2012)..... | 75 |
| Quadro 02 - Perfil dos professores entrevistados | 90 |
| Quadro 03 - Perfil dos gestores entrevistados | 93 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 01 - Porcentagem do Nível de Formação dos Professores da Educação Básica do Estado do Pará | 39 |
| Tabela 02 - Indicadores de Matrículas na Rede Pública em Tempo Integral na Educação Básica do Estado do Pará | 42 |
| Tabela 03 - Resultados e Metas do IDEB do Município de Santarém - Séries Iniciais/2014 .. | 70 |
| Tabela 04 - Resultados e Metas do IDEB do Município de Santarém - Séries Finais/2014 | 70 |
| Tabela 05 - Porcentagem de professores da educação básica com pós-graduação do Município de Santarém | 71 |
| Tabela 06 - Adesão de escolas ao Programa Mais Educação no Município de Santarém (2013 – 2014)..... | 75 |
| Tabela 07 - Distribuição dos Alunos por Série/Ano da Escola Irmã Dorothy | 84 |
| Tabela 08 – Distribuição de Alunos por série/ano da Escola Frei Fabiano..... | 88 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CIEPS – Centros Integrados de Educação Popular

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FORMAZON – Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores na Amazônia Paraense

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEEP – Plano Estadual de Educação do Pará

PME – Programa Mais Educação

PMES – Plano Municipal de Educação de Santarém

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPPEID – Projeto Político Pedagógico da Escola Irmã Dorothy

PPPEFF – Projeto Político Pedagógico da Escola Frei Fabiano

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

SEDUC/PA – Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEMAD - Secretaria Municipal de Administração

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL | 27 |
| 2.1 DELINEAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CENÁRIO NACIONAL E ESTADUAL | 27 |
| 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL | 42 |
| 2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL..... | 52 |
| 2.3.1 Formação continuada de professores: ênfase na educação integral | 58 |
| 3 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM | 68 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM..... | 68 |
| 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM | 71 |
| 3.3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM..... | 74 |
| 3.3.1 Caracterização da Escola Municipal Irmã Dorothy | 82 |
| 3.3.2 Caracterização da Escola Municipal Frei Fabiano | 86 |
| 4 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM | 89 |
| 4.1 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS | 89 |
| 4.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA | 94 |
| 4.3 A POSSIBILIDADES FORMATIVAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL..... | 101 |
| 4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 110 |
| 4.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NAS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA | 123 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 136 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| APÊNDICES | 150 |

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ser humano deve ser considerado como um processo integral que tenha a capacidade de abranger diferentes aspectos da vida humana: físico, emocional, cognitivo e social. Sendo assim, a educação se apresenta como um dos mecanismos mais importantes para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária já que se propõe a integrar na formação os aspectos supracitados.

Ao considerar a necessidade do desenvolvimento integral dos sujeitos e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio está posto à perspectiva de uma educação integral de tempo integral.

A discussão que envolve a escola de tempo integral não é recente, torna-se cada vez mais frequente a articulação de políticas públicas com o objetivo de garantir o sucesso escolar dos discentes e, em contrapartida, como alternativa para o enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais ainda existentes no país.

Dessa forma, a temática em questão “educação integral”, representa o enfrentamento dessas desigualdades, pois com a implantação de escolas de tempo integral os estudantes terão a oportunidade de se envolverem em uma demanda educacional que visa a qualidade nos processos pedagógicos, metodológicos, usos de tecnologias, participação social, cultural, disseminação dos saberes, do conhecimento e enriquecimento do ensino.

Para Coelho e Hora (2011, p. 01):

[...] pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes).

As autoras discutem sobre uma educação integral que esteja preocupada com uma educação que não se limite à questão da distribuição de um maior tempo para os alunos, pois aumentar o tempo na escola não significa que o aluno terá uma compreensão do todo se o ensino não lhe proporcionar uma ressignificação da educação.

Em meio a essas discussões, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.0005, de 25 de Junho de 2014), com o intuito de fomentar a educação em tempo integral nas escolas públicas, propõe a ampliação da jornada escolar dos alunos. A meta 6 do PNE estabelece “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas

públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” até o ano de 2024.

Nesse contexto, vale ressaltar que a educação integral e a educação em tempo integral vêm sendo discutidas de forma sinônima, como se ambas tivessem o mesmo significado, no entanto, quando aplicadas não possuem semelhança.

Por isso, faz-se necessária a discussão dos conceitos de “educação integral”, conforme exposto por Cavaliere (2010, p. 01), e de “escola de tempo integral”, discutido por Moll (2010, p. 01), para uma maior compreensão dos termos:

Educação integral: Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo.

Escola de tempo integral: em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivos, estéticos, éticos, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de reinvenção no cotidiano escolar.

De acordo com os conceitos destacados acima, a escola de tempo integral está ligada à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, onde a adequação de professores, espaços e atividades são desenvolvidos para dar subsídio à proposta da educação integral que visa à formação humana, a fim de educar os sujeitos a partir das suas integralidades físicas, sociais, históricas, entre outros aspectos que surgem com a relação social.

Ao trazermos a discussão da educação integral para o debate nesta dissertação estamos adotando o conceito de que esta educação está voltada às múltiplas oportunidades de aprendizagem que o aluno poderá obter em escolas de tempo integral a partir de um desenvolvimento pleno da formação.

A formação integral do sujeito, dentro dessa perspectiva, não irá se restringir a mais tempo na escola e muito menos à articulação do currículo com a realidade e cotidiano de cada criança ou jovem. Mas, a importância de articular os diferentes saberes da escola, dos professores, da comunidade, do acesso à cultura, à arte, ao esporte e entre outros aspectos condicionantes para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o documento Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009, p. 17):

Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENETZKY, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERE, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.

Nesse contexto de educação integral em tempo integral, “ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para alguns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático” (BRASIL, MEC, 2009, p. 18). Ou seja, a escola passa a incorporar atividades distintas das quais estava habituada a desenvolver para viabilizar um trabalho pedagógico direcionado à formação integral dos sujeitos e a uma educação de qualidade.

Para que seja efetivada uma educação de qualidade¹ é importante considerar um projeto pedagógico comprometido com uma educação que passará a contar com parcerias entre a escola e a comunidade, neste estudo o conceito de qualidade parte deste princípio para o direcionamento e compreensão do que se considera qualidade na educação.

Diante disso, aos professores são destinadas tarefas que vão além de dispor aos alunos conteúdos pré-determinados pelo sistema educacional. O docente passa a ser desafiado a buscar uma atuação profissional que instigue o discente pela escolha da formação integral. Essa conjuntura desafia o professor a ter um olhar diferenciado na sua prática docente, mas para isso é necessário que este profissional tenha a oportunidade de construir, através de processos formativos permanentes, uma nova postura profissional.

O documento, Educação integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009, p. 37), aborda que:

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e

¹ A noção de qualidade tem seu aspecto complexo não apenas em função da relatividade do termo, contingente quanto à sua historicidade, temporalidade, localidade, culturalidade, etc. Pensar a educação do ponto de vista de sua qualificação melhor ou pior, mais ou menos eficiente, nos leva, portanto, à condição de definir a que nos referimos ao tomarmos o termo educação, ou seja, definirmos sua relatividade. Deste modo, compreendemos que a questão da qualidade dos sistemas educacionais tanto atende a um relativismo quanto à complexidade dos indicadores escolhidos, quanto passa pela avaliação e pelos juízos de valor relativos a ambos os aspectos, ganhando uma dimensão subjetiva na medida em que se imbricam em práticas concretas dos sujeitos a que se referem (PENTEADO, 2014, p.02).

práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas.

A escola de tempo integral precisa seguir um currículo diferenciado, por isso a implementação da educação em tempo integral necessita de adaptações para atingir seus objetivos. Pensar educação integral e em tempo integral requer superar os modelos educacionais vigentes, conforme apontados acima.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores se apresenta como um dos aspectos importantes para o desenvolvimento da proposta da escola de tempo integral, pois o professor necessita adquirir conhecimentos teóricos que estejam de acordo com esta proposta para relacioná-los a sua prática docente e, assim, proporcionar ao educando uma formação integral.

Ao levantar a questão da formação continuada, é importante retomarmos a década de 1990, pois é nessa época que ocorre um amplo movimento para a expansão de ações e programas de formação continuada com o objetivo de qualificar o professor para lidar com as novas demandas educacionais que passam a ter influência na vida dos alunos (SANTOS, 2014).

O Ministério da Educação juntamente com os sistemas de ensino estadual e municipal têm-se reunido para elaborar e implementar medidas para a promoção da formação continuada aos professores com o intuito de qualificar o ensino público. Segundo Santos (2014, p. 20) “a formação continuada ao se constituir como política e prática de formação de professores, expressa uma ação intencional, com objetivos e metas a serem alcançadas, os quais se materializam por meio da prática pedagógica”. A discussão nos leva ao debate da formação continuada como “um processo contínuo, que se desenvolve por meio da reflexão sobre a prática pedagógica” (SANTOS, 2014, p. 21).

Daí a importância da formação continuada com os professores que irão atuar em escola de tempo integral, pois refletir sobre sua prática é um dos passos necessários para o fazer docente na projeção de novas formas pedagógicas, haja vista que a ampliação do tempo de permanência do aluno requer um novo olhar do professor na sua ação profissional, com o intuito de englobar ao aprendizado os aspectos culturais, sociais e educacionais.

Portanto, a discussão que levantamos neste trabalho recai sobre o olhar das esferas educacionais para o professor que se configura como peça chave ao desenvolvimento do que é proposto na literatura para a efetivação da educação integral. Pois, para se alcançar de forma eficiente esses objetivos, faz-se imprescindível uma formação aos professores com qualidade

para atender as demandas das escolas de tempo integral, uma vez que não se pretende ofertar “mais do mesmo” (BRANCO, 2012, p. 247).

Dentro dessa perspectiva, ao planejar uma formação continuada para os professores é preciso pensar em uma educação que pressuponha um processo de formação que discuta a interdisciplinaridade, ou seja, a inclusão do debate sobre a cultura, a arte, o meio ambiente, a saúde e entre outros temas importantes para o alcance da formação integral dos sujeitos. Sendo assim, esse procedimento de formação exige uma reflexão sobre a prática do professor a fim de atender as demandas do contexto social em que estará inserido, haja vista que a educação integral instaura novas formas de organização curricular, o que requer professores capacitados e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes.

O interesse em discutir a temática surgiu a partir da minha participação como bolsista de iniciação científica no período da graduação e na participação em atividades do grupo de pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense – FORMAZON, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. As atividades enquanto bolsista se davam por meio de estudos referentes à formação docente, visitas às escolas do campo localizadas na região do Planalto Santareno, participação em eventos científicos e em outros trabalhos voltados ao desenvolvimento acadêmico.

Além desse interesse, a experiência profissional na área educacional, na rede municipal, levou-me a discutir como o processo de formação continuada contribui com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no município de Santarém.

No âmbito da experiência mencionada, dos desafios enfrentados no período em que tive a oportunidade de trabalhar por três anos na Escola de Tempo Integral Irmã Dorothy e atuar como coordenadora pedagógica na unidade de ensino, surgiu a inquietação em investigar a complexidade da formação continuada de professores e a sua articulação com a escola de tempo integral. Defendendo assim, a necessidade e a importância de investimentos na formação dos professores que se confronta com a estrutura e organização do ensino ofertado em apenas um turno, das atividades complementares e das oficinas curriculares na escola de tempo integral.

Nessa perspectiva, buscamos debater sobre a formação continuada dos professores, bem como sobre a política de educação integral para se investigar como esta formação está sendo desenvolvida e pensada para dar condições objetivas à ação docente dentro do espaço escolar em uma organização curricular capaz de atender as demandas sociais, políticas e educacionais da sociedade.

Assim, objetivamos, ainda, com a pesquisa, contribuir com a discussão sobre a formação continuada dos professores que atuam em escolas de tempo integral, pois as questões

levantadas acerca desta temática correspondem a uma formação que tenha um caráter contínuo, articulando as práticas profissionais e os saberes trazidos por ela.

Diante do contexto da educação integral e da discussão da formação continuada dos professores, apresentamos o seguinte questionamento: como o processo de formação continuada contribui com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém?

Tendo como questões norteadoras: quais formações são promovidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED para auxiliar os professores no exercício da docência? Como a formação continuada dos professores é desenvolvida no contexto das escolas de tempo integral? Quais os desafios e limites enfrentados pelos professores que atuam em escolas de tempo integral?

Dentro dessa temática, a presente pesquisa teve como objeto de investigação a formação continuada dos professores que atuam em escolas que desenvolvem a política de educação integral no município de Santarém. A dissertação em questão dispõe dos seguintes objetivos:

- **Geral**

- ✓ Analisar como o processo de formação continuada tem sido efetivado para contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém.

- **Específicos**

- ✓ Analisar as possibilidades formativas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED para o auxílio ao exercício da docência em escolas de tempo integral;

- ✓ Investigar como a formação continuada de professores é desenvolvida no contexto das escolas de tempo integral;

- ✓ Compreender a importância da formação continuada para os professores das de escolas de tempo integral, destacando os limites e possibilidades vivenciados.

Para dar subsídio teórico à pesquisa fizemos, primeiramente, um levantamento da literatura para a compreensão da temática discutida nesta dissertação. Observamos entre os autores estudados, Ana Cavaliere (2010), Jaqueline Moll (2016), Lígia Coelho (2009), a importância que dão à relação do tempo com a promoção da educação integral, haja vista que com a ampliação do tempo do aluno na escola poderá ocorrer a reinvenção da proposta pedagógica para o fortalecimento das dimensões cognitivas, sociais, éticas, políticas e pessoais que a educação integral visa desenvolver nos sujeitos.

Com o intuito de conhecer e contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa, optamos por ampliar a busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES com o levantamento de dissertações e teses referentes à temática, a partir das palavras chaves: formação continuada de professores e educação integral. Constatou-se um número restrito de pesquisas que tenham o enfoque voltado à formação continuada de professores, articulando a discussão da educação integral, escola de tempo integral ou a política de educação integral no país.

Nesta busca, destacaram-se dois trabalhos que abordaram a temática a ser discutida nesta pesquisa: 1) Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades, de autoria de Neiva Solange da Silva, ano de 2016, dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; e 2) O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná, trabalho resultado de uma tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Paraná, de autoria de Veronica Branco, ano de 2009.

No estudo desenvolvido por Silva (2016), a discussão permeia pela formação de professores, na qual a autora aborda a formação docente e a articulação com a escola de tempo integral, defendendo a necessidade e a importância desta formação, além de discutir o desenvolvimento, as habilidades, os conhecimentos e as experiências dos professores que atuam em uma escola de tempo integral com a busca pela melhoria da qualidade de ensino.

A tese de doutorado de Branco (2009) retrata uma pesquisa-ação que teve como objetivo orientar o planejamento e desenvolvimento do ensino nas escolas de educação integral em tempo integral, no município de Porecatu. Os resultados apontados pela autora revelam as possibilidades, as dificuldades dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em apreenderem os conteúdos abordados na formação continuada e na transmissão destes aos alunos. Além disso, o trabalho dispôs de um conjunto de materiais de ensino e aprendizagem desenvolvidos com os participantes da pesquisa, com o intuito de dar subsídios à formação continuada dos professores que atuam nas escolas de tempo integral.

No que se refere ao âmbito municipal dá-se ênfase ao levantamento bibliográfico junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, que em 2016 lançou o livro “Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais” organizado pelas professoras Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares e Sinara Almeida Costa. A obra reúne trabalhos provindos de estudos realizados

por pesquisadores de três instituições de ensino superior: Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Universidade Federal de Rondônia/UNIR e Universidade Federal do Oeste do Pará.

A obra é resultado de uma parceria institucional através do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD, que desenvolve um estudo denominado: “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação acadêmica”, que objetiva analisar os impactos das experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia.

Esta obra é relevante para a nossa pesquisa porque também integramos a equipe que compõe a parceria interinstitucional, e o acesso aos estudos desenvolvidos no sudeste e norte do país apontam contribuições importantes para nosso estudo.

Os artigos disponíveis no livro, tendo como foco os trabalhos realizados por pesquisadores locais, totalizam 06 estudos que desenvolveram a temática da Educação Integral no Município de Santarém: 1) Jornada de tempo integral na educação infantil; o que dizem as pesquisas; 2) Avanços e desafios de um currículo integrado para o ensino médio brasileiro: apontamentos para uma educação integral de inspiração politécnica; 3) Interfaces na formação continuada de professores para a escola de tempo integral; 4) O cenário da educação do campo no estado do Pará e a política nacional de educação em tempo integral: uma realidade complexa; 5) Política de educação integral para a escola do campo: a experiência da escola irmã Dorothy Mae Stang; e 6) Educação de tempo integral em Santarém: ressignificação curricular na Secretaria Municipal de Educação.

O artigo “Jornada de tempo integral na educação infantil: o que dizem as pesquisas”, de autoria de Talita Ananda Corrêa e Sinara Almeida da Costa, dispõe de um levantamento do estado da arte acerca da educação infantil de jornada de tempo integral, buscando estudos concluídos que resultaram em dissertações e teses de cursos de pós-graduações brasileiras, tendo como objetivo compreender o que dizem as pesquisas desde o período em que a educação infantil surge na Constituição Federal de 1988 até os dias atuais.

No artigo “Avanços e desafios de um currículo integrado para o ensino médio brasileiro: apontamentos para uma educação integral de inspiração politécnica”, autoria de Raimunda Adriana Maia Costa, Luís Alípio Gomes e Tânia Suely Azevedo Brasileiro, é realizada uma abordagem sobre o Ensino Médio, refletindo sobre como a inclusão digital articulada à formação cidadã e a educação integral se insere no contexto educacional do Ensino Médio enquanto exigência formativa para o mundo do trabalho, observando os avanços e

desafios de um currículo integrado a partir da universalização do Ensino Médio em suas diferentes modalidades de ensino.

A discussão no artigo “Interfaces na formação continuada de professores para a escola de tempo integral”, de autoria de Rosana Ramos de Souza e Anselmo Alencar Colares, retoma a formação dos profissionais que atuam em escolas de tempo integral na qual, com a ampliação da jornada escolar, novas alternativas de organização do trabalho pedagógico, metodologias, currículos, oficinas são delineadas na política educacional.

No artigo “Cenário da educação do campo no estado do Pará e a política nacional de educação em tempo integral: uma realidade complexa”, autoria de Maria de Fátima Matos de Souza, Maria José Aviz do Rosário e Marinete Costa de Lima, discute, a partir de dados estatísticos, a perspectiva de implementação da proposta de política de educação integral do campo, procurando dialogar com a legislação e retratando a luta da sociedade para implementação desta proposta a partir do final da década de 1980.

O artigo “Política de educação integral para a escola do campo: a experiência da escola irmã Dorothy Mae Stang”, de autoria de Maria Aparecida dos Santos Pereira, Clêny Ruth Alves Bentes e Solange Helena Ximenes-Rocha, abordou o processo de implementação da Escola Irmã Dorothy Mae Stang, por ser a primeira escola do campo no Município de Santarém a aderir à proposta de educação de tempo integral. Objetiva conhecer o processo de implementação da escola no município citado, perceber as concepções dos alunos sobre a proposta pedagógica da escola e entender a percepção dos pais sobre a escola de tempo integral.

E por fim o artigo “Educação de tempo integral em Santarém: ressignificação curricular na Secretaria Municipal de Educação”, autoria de Gerusa Vidal Ferreira e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, é um recorte temático dos resultados da pesquisa de mestrado do PPGE/UFOPA que teve como objetivo apresentar as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém desenvolveu para dar um novo significado ao currículo escolar, na perspectiva de atender as políticas nacionais de educação integral no período de 2008 a 2014.

Ainda no levantamento de estudos realizados no PPGE/UFOPA, buscamos listar as dissertações de mestrado defendidas no período de 2014 a 2016 a fim de verificar as discussões acerca da temática de educação integral e a formação continuada dos professores em âmbito local. Durante o período citado, das dissertações que foram defendidas, identificamos seis que discutem a temática da educação integral em âmbito geral e apenas uma dissertação que discute a formação dos professores para a escola de tempo integral.

Na dissertação “Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral”, autoria de Rosana Ramos de Souza (2015), a

pesquisa objetivou verificar as interfaces e os desafios presentes em uma escola de tempo integral no município de Parintins/AM, considerando a formação que os docentes recebem para atuar com a diversidade.

A dissertação “Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014”, autoria de Gerusa Vidal Ferreira (2016), objetivou identificar as ações que a Secretaria Municipal de Educação - SEMED desenvolveu no período de 2008 a 2014, buscando atender aos princípios e orientações de políticas nacionais de educação integral. A justificativa dada à escolha do período para realização da pesquisa deu-se em função da implantação do Programa Mais Educação, de abrangência nacional (Portaria Interministerial nº 17/2007), da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), bem como das iniciativas locais de ampliação do tempo escolar.

Já a dissertação “Educação integral de tempo integral: a concepção dos sujeitos participantes do Programa Mais Educação no município de Oriximiná – Pará”, autoria de Luciene Maria da Silva (2016), teve como objetivo compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral dos gestores e professores comunitários, participantes do Programa Mais Educação nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal da zona urbana do Município de Oriximiná-PA, no período de 2010 a 2015.

Na pesquisa intitulada “Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar”, de autoria de Adriana Oliveira dos Santos Siqueira (2016), foram realizadas análises sobre concepções e práticas de educação integral e sua implicação nas ações dos gestores de escolas que desenvolveram o Programa Mais Educação, da Rede Municipal de Ensino de Santarém/PA, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2015.

A dissertação “Educação em tempo integral: estudo da trajetória do programa mais educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém - PA no período de 2009 a 2015”, de autoria de Maria Sousa Aguiar (2016), aborda a temática da educação em tempo integral, focalizando o Programa Mais Educação (PME) como uma política indutora de educação integral, e analisou a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015.

E por último a dissertação “As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense”, de autoria de Clênya Ruth Alves Vasconcelos (2016), discorre sobre a compreensão das experiências pedagógicas advindas da implementação do Programa Mais Educação nas escolas do campo.

O levantamento bibliográfico nos leva a discutir que a convergência de estudos, considerando a articulação das duas temáticas: formação continuada de professores e a política de educação integral no país, particularmente no município de Santarém, ainda foi pouco estudada e precisa ser mais discutida, uma vez que, as perspectivas adotadas nos estudos sobre educação integral realizadas no referido município não dão conta de entender o problema da formação continuada dos professores que atuam com a política de educação integral nas escolas de tempo integral, haja vista que os professores são, também, articuladores da política dentro do ambiente escolar.

Segundo o Plano Municipal de Educação de Santarém - PMES, o município tem duas unidades de ensino que são registradas no MEC como Escolas de Tempo Integral, uma escola fica localizada na zona urbana e a outra na zona rural.

Em 2009, o Município de Santarém passa a desenvolver a política de tempo integral por meio da adesão ao Programa Mais Educação². Segundo o observatório do PNE, o município apresentou uma porcentagem de 18,2% de escolas da educação básica que oferecem a educação integral e, no ano de 2014, o referido município contou com 51,6% de escolas da educação básica desenvolvendo a política através do PME superando a porcentagem do Brasil que na época contava apenas com 42% de escolas desenvolvendo o programa. Esse dado revela que o município, no ano de 2014, superou a porcentagem de escolas atendidas pela política de ampliação da jornada escolar no país, por meio do Programa Mais Educação. Este, dentre outros aspectos, confirma a importância do desenvolvimento da presente pesquisa.

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, que considera o ambiente natural como fonte de dados, “o pesquisador como principal instrumento e a relevância do processo em detrimento aos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A escolha da metodologia e dos procedimentos metodológicos constitui-se como determinantes para o desenvolvimento do trabalho, pois serão fundamentais para se alcançar os objetivos e as indagações previstas neste estudo.

Minayo (1994) assegura que na pesquisa qualitativa a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial, pois, desse modo, a pesquisa é realizada de forma a revelar a realidade dos sujeitos para que não haja distorções no estudo e para que possa ser acrescido em algo já estudado proporcionando novas hipóteses acerca da temática.

² Programa Mais Educação (PME) instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2007, p.1).

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

Segundo Chizzotti (1995, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa surge com a preocupação em delimitar o objeto investigado, neste caso a formação continuada de professores para atuar com a política de educação integral, tendo como foco as características e as possibilidades oferecidas por esse tipo de abordagem.

Desse modo, a fim de alcançar os objetivos traçados optamos por uma abordagem qualitativa amparada na pesquisa documental e de campo, pois procede à análise de documentos, fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à produção de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

Nesse sentido, o material levantado para a análise constituiu-se de documentos elaborados e divulgados pelo Ministério de Educação - MEC; Planos de Educação: Nacional, Estadual e Municipal; e Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas pesquisadas. A análise destes documentos é importante para o estudo, pois nos levam à compreensão da temática abordada a partir do que se pretende alcançar na implantação e implementação da proposta da política de educação integral em âmbito nacional, estadual e local.

E, para além da análise documental, fez-se necessária a realização de entrevistas, que segundo Chizzotti (1995, p.90), “expressam as representações subjetivas dos participantes”, pois possibilitam a intervenção do pesquisador na realidade ou nas ações transformadoras mediante questões problemáticas.

Foi necessária a realização de entrevistas com: um coordenador do Programa Mais Educação, dois gestores das escolas pesquisadas e cinco professores. A escolha dos entrevistados se deu de forma aleatória, tendo em vista o tempo e a disponibilidade em participarem da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, digitadas e analisadas à luz do

referencial teórico adotado. Vale ressaltar que foi utilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE aos entrevistados para que este estudo pudesse atender aos critérios da ética na pesquisa em educação, conforme dispõe a resolução 510/2016.

Na abordagem qualitativa dá-se privilégio aos comportamentos e opiniões dos sujeitos da pesquisa, pois o que importa é a apreensão destes. Na busca de dar voz aos sujeitos pesquisados que estão diretamente ligados a implementação da política de educação de tempo integral no município de Santarém foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados teve como referência a análise de conteúdo, procedimento bastante utilizado nesta abordagem.

Bardin (2004) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ou seja, é um instrumento de interpretação de discursos. Segundo Bardin (2004, p.26):

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

De acordo com Bardin (2004), seu método baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, em descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. A princípio foram definidas duas categorias: educação integral e formação continuada com o intuito de responder os objetivos da pesquisa.

Consideramos, como *locus* da pesquisa, as duas unidades de ensino municipais que são definidas como escola de tempo integral: Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral Frei Fabiano Merz, localizada na zona urbana do município, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang, localizada na zona rural. As escolas possuem especificidades próprias, tais como: localidade, espaço físico, professores e monitores, dentre outros que estão dispostos na segunda seção desta dissertação.

Mesmo tendo sido pensada para desenvolver a proposta da educação integral, a escola Frei Fabiano localizada na zona urbana aderiu ao Programa Mais Educação - PME que é uma política indutora de educação integral. Nessa perspectiva, buscamos compreender e

discutir esse programa ao longo do trabalho, haja vista que, sendo desenvolvido dentro de um espaço escolar pensando em perspectiva de jornada integral poderia vir a influenciar no desenvolvimento do ensino adotado por escola de tempo integral.

Para análise do referencial teórico tomamos como base: Cavaliere (2010; 2002), Coelho (2009), Moll (2012; 2010), Freitas (2002, 2007), Silva (2016), Santos (2014) entre outros autores que discutem a temática levantada na pesquisa e as perspectivas dos sujeitos entrevistados, para assim realizar a análise dos dados com a teoria estudada.

As contribuições da pesquisa estão postas na capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à formação continuada dos professores para a atuação no âmbito da política de educação integral. Assim, segundo Oliveira (p.16, s/a) “os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais”.

A dissertação está organizada em três seções, além da introdução e considerações finais. Na Introdução é apresentado o problema, a justificativa pela escolha do tema, os objetivos, o objeto de estudo e a metodologia abordada na pesquisa. A segunda seção intitulada **A formação de professores na perspectiva da política de educação integral** está dividida em três subseções: a primeira discute as políticas educacionais, ressaltando a política pública de educação integral tendo como foco central da discussão a formação continuada dos professores em âmbito Nacional e Estadual, em sequência fez-se necessária a realização da contextualização sobre a formação dos professores no Brasil, dando destaque às políticas voltadas ao desenvolvimento dos profissionais da educação, e, por fim, na terceira subseção é realizada uma abordagem sobre a formação continuada dos professores enfatizando a educação integral no processo de formação.

Na terceira seção, **O cenário da formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém**, temos a caracterização socioeducacional do Município de Santarém, a análise da formação continuada dos professores conforme é prevista no Plano Municipal de Educação de Santarém – PMES, a contextualização da política de educação de tempo integral no município e a caracterização das Escolas pesquisadas.

A quarta seção, **Possibilidades e desafios da formação continuada de professores na perspectiva da política de educação integral no município de Santarém**, apresenta as análises dos dados, realizando uma triangulação destes com a literatura estudada, a fim de tecer a discussão sobre a formação continuada dos professores e a política de educação

integral, com o intuito de compreender como o trabalho docente está sendo articulado para que os professores possam atuar nas escolas de tempo integral.

Por fim, as Considerações Finais do trabalho que retomam a discussão das principais questões observadas e possibilitadas pela pesquisa.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção discutimos sobre as políticas públicas educacionais, direcionando a política pública de educação integral, tendo como foco a formação continuada dos professores no cenário Nacional e Estadual. Posteriormente, é feita uma contextualização da formação dos professores no Brasil, em sequência, fez-se necessário trazer ao debate a formação continuada dos professores no país, para se compreender a temática discutida neste trabalho dando destaque à educação integral com ênfase na formação continuada dos professores.

2.1 DELINEAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CENÁRIO NACIONAL E ESTADUAL

De acordo com Hofling (2001, p.31), políticas públicas “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, com o objetivo de fomentar o que está estabelecido na constituição. Tais políticas são prescritas para atender as demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade. A Constituição Federal de 1988 – CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE tornam-se a base para o direcionamento jurídico e refletem o direito da sociedade à educação.

Dentro desse contexto e evidenciando a importância das políticas públicas educacionais e as normas legais para a organização institucional do sistema de ensino, esta subseção discute e analisa a formação continuada dos professores para atuar com a política de educação integral dentro das esferas federal e estadual para a compreensão e discussão da temática em questão.

A discussão do modelo de educação integral possui uma longa trajetória em momentos importantes da história humana em diversos contextos sociais. Coelho (2009, p.85) aborda ser possível “dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos”.

Coelho (2009) retrata a temática em questão remontando uma linha do tempo, e evidencia momentos históricos que tomaram para si a perspectiva de educação integral. A autora aborda a ideia de uma educação mais ampla concebida a partir da formação do corpo e

do espírito, que já existia desde a Antiguidade, na chamada Paideia Grega, evoluindo junto com a humanidade com o objetivo de atender as necessidades de cada fase histórico-social.

Surge, então no século XIX, período da Revolução Francesa, a concepção da educação integral, na ocasião da formação do homem integral, no que diz respeito aos aspectos físico, moral e intelectual, dando à massa assalariada dos trabalhadores a oportunidade de lutar para conseguir que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades ao operariado e aos seus filhos, opondo-se aos interesses da instituição burguesa.

Portanto, nessa perspectiva histórica, a educação integral passa a assumir a função da formação humana, tendo em vista o desenvolvimento das dimensões sociais, físicas e culturais que compreendem a vida dos sujeitos, principalmente, no que tange ao contexto sócio-histórico produzido pela cultura da humanidade.

No Brasil, a compreensão da concepção de educação integral foi desenvolvida nas primeiras décadas do século XX, a partir do estudo do sistema de ensino formulado para atender às necessidades de um espaço socialmente destituído das suas raízes pelas novas formas de produção capitalista. O país carrega uma característica de conflitos e interesses de classes, com isso as experiências direcionadas à população menos favorecida não são agregadas às políticas públicas educacionais, dando descontinuidade às propostas como a Escola Parque³, idealizada por Anísio Teixeira em 1950 e os Centros Integrados de Educação Pública⁴, promovidos por Darcy Ribeiro, em 1983.

Na proposta de Darcy Ribeiro surge a discussão sobre a formação dos professores para atuarem em escolas de tempo integral, foi criado o 1º e 2º Programa Especial de Educação, que tinha como foco “promover por intermédio da formação o compromisso ético, político e pedagógico dos professores com os alunos das classes populares atendidos no Cieps” (SOUZA, 2015, p. 41).

Esta iniciativa nos leva a refletir sobre a importância da figura do professor dentro do contexto das escolas de tempo integral, pois além do tempo de permanência do aluno na escola, faz-se imprescindível a formação contínua dos docentes como tarefa inerente ao

³**Escola Parque:** uma experiência de educação para a formação integral do homem. Os espaços da Escola Parque eram destinados às atividades desportivas e de higiene, do setor de trabalho, incluindo as artes industriais, a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a costura, o bordado, o couro, a lã, a madeira, o metal. Também lugar de destaque foi conferido às artes, música, dança, ao teatro e às artes visuais, a pintura e a escultura. Anísio Teixeira visava uma escola de educação fundamental, pública, laica e gratuita, e como uma “experiência” de educação integral para o homem comum. (CORDEIRO, 2001)

⁴ **Centros Integrados de Educação Pública:** instituídos no Rio de Janeiro, na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola, retomam o projeto de escola pública de tempo integral já proposto por Anísio Teixeira. Tratava-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório etc. (SILVA, 2016, p. 54)

contexto escolar, uma vez que a realidade educacional passar a ser vista e desenvolvida em outra perspectiva, na qual não cabem apenas as discussões dos currículos postos pelo sistema educacional, e passa a se desenvolver uma prática de ensino que vá além de conteúdos prontos.

Idealizador dos Centros Integrados de Educação Popular – CIEPS, Darcy Ribeiro teve como plano desenvolver uma formação para que os professores dialogassem com os objetivos e fins da escola de tempo integral:

Para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a escola de tempo integral tinha o objetivo de oferecer um espaço onde os alunos, que se encontravam à margem da sociedade, pudessem usufruir dos direitos sociais (segurança, alimentação, saúde e educação), dispondo assim de um local com estrutura física e pedagógica para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, artísticas, culturais e sociais. (SOUZA, 2015, p. 15)

Para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a escola de tempo integral ia além do desenvolvimento e aplicação de conteúdos postos pelo sistema educacional. Para tanto, Darcy Ribeiro afirmava que “o sucesso das escolas em tempo integral perpassava pela atuação ativa e consciente dos professores, considerava o professor como agente de mudança” (SOUZA, 2015, p. 41).

O 1º Programa Especial de Educação, intitulado “Escolas de Demonstração”, realizava o acompanhamento e as avaliações das propostas do Governo, as escolas recebiam visitas ou professores estagiários que iriam atuar nos centros, a fim de desenvolver:

uma mudança de concepção de educação, de paradigma, uma nova mentalidade, em que se pretendia construir uma escola pública que não fosse reprodutiva de um modelo único de sociedade e de cultura. Neste projeto as culturas locais seriam valorizadas e incluídas numa perspectiva universal através das atividades que lá se desenvolveriam onde educação, saúde e cultura seriam articuladas. (BARBOSA, 2011, p. 21).

O 2º Programa Especial de Educação “configurou-se como um curso de extensão em nível superior, por ser um projeto de formação em serviço para professores que já haviam concluído seu curso de formação (curso normal) de nível médio” (BARBOSA, 2011, p. 24). A perspectiva do curso era estimular o desenvolvimento pleno dos professores e agregar a cultura do trabalho docente em que estava inserido.

Os cursos foram divididos em módulos com duração máxima de 1.600 horas, correspondente a 640 horas que contemplava um semestre.

O curso do Ciep se apresentava como inovador aliando teoria e prática durante oito horas diárias, sendo cinco horas de prática docente e três horas de aprofundamento no estudo das questões pedagógicas. Os professores no decorrer do curso contavam com a supervisão de professores orientadores; estes por sua vez eram profissionais efetivos indicados pela direção do Ciep (SOUZA, 2015, p. 42)

Os cursos incluíam temas sobre a fundamentação científica, prática educativa de horário integral, domínio das disciplinas, metodologia do ensino, o pensar sobre a diversidade cultural, relação saúde-doenças, condições socioeconômicas e culturais.

Nos CIEPS a cultura era trabalhada como eixo articulador e o docente tinha papel fundamental, pois estabelecia o elo entre a cultura escolar e o universo dos alunos (SOUZA, 2015). Portanto, a formação como processo contínuo e inerente ao trabalho do docente torna-se importante à medida que o professor, ao se desprender dos processos de formação impostos pelo sistema educacional, poderá articular os saberes teóricos com os saberes práticos para lidar com as questões de conflitos, dificuldade de aprendizagem, falta de relacionamento com os colegas, entre outros aspectos que estão presentes no contexto escolar dos alunos e que interferem no processo do desenvolvimento pessoal e social dos discentes.

Após as duas experiências de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, a concepção de Educação Integral como proposta de política pública educacional volta a ser referência a partir do disposto na Constituição Federal de 88 – CF/88, a qual afirma que a educação é um direito fundamental do ser humano, dando ao Estado o dever de cumprir esse direito aos sujeitos.

De acordo com o artigo 205 da Constituição:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo é perceptível a discussão sobre a proposta prevista pela constituição em ofertar uma formação integral aos sujeitos. No que tange ao ensino o artigo 206, CF/88, pontua questões que direcionam a aproximação da temática com o que é proposto pelas escolas de tempo integral, ressaltando-se a importância da valorização dos professores neste processo de formação dos sujeitos:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Fazendo uma breve análise do disposto, observamos que a CF/88 não utiliza o termo “educação integral”, mas induz à formação integral ao considerar, nos incisos citados, a igualdade de ensino, liberdade na participação em obter o conhecimento, dentre outros pontos que a educação integral considera importante para a formação.

Dispõe ainda a valorização do docente com o intuito de criar uma identidade profissional, haja vista que, a valorização dos professores é imprescindível para a eficácia da educação, no que tange aos espaços escolares e sua organização estrutural e educacional. Outro ponto de destaque no inciso V é referente ao ingresso do professor nas instituições escolares por meio de concursos de provas de títulos na educação escolar que significa o reconhecimento do profissional, pois ao ingressar na instituição via concurso público, poderá dispor de direitos que não são dados aos profissionais temporários, tais como piso salarial profissional, férias, entre outros.

Nesse panorama, a LDB 9394/96, no art. 34, afirma que “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”. Além disso, no artigo 87 das disposições transitórias, institui:

a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. § 1º 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, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos.

Ao instituir-se a Década da Educação, a promoção de escolas de tempo integral volta a ter destaque nos dispositivos legais, conforme disposto na LDB parágrafo 5º, do art. 87: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, Silva (2016, p. 25) faz uma reflexão sobre o parágrafo citado: “é tamanha a indefinidade e generalidade da expressão ‘serão conjugados todos os esforços’, levando a não assunção desta causa pelo poder público em esfera nacional” [sic]. Ou seja, a Lei propõe a ampliação das escolas em tempo integral, no entanto, não direciona proposta fixas para a sustentação e afirmação da progressão das redes escolares para o regime de escolas de tempo integral.

Para Silva (2016, p. 25) essa afirmação direciona a pensar que:

As ações afirmativas, neste sentido, se veem delegadas a outros segmentos ou esferas de poder, de maneira imprecisa. Isto justificaria a não previsão de recursos específicos para educação de tempo integral por meio do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Isso só vem a ocorrer com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) que, em consonância com o artigo 212 da Constituição Federal de 1988, vem assegurar prioridade ao atendimento do ensino obrigatório e garantir padrão de qualidade e equidade.

Após uma década da aprovação da LDB 9394/96, o Ministério de Educação, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, regulamentada pelo decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, institui o “Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno⁵ escolar”.

O Programa Mais Educação - PME tem como direcionamento o desenvolvimento do currículo do contraturno, no qual são realizadas atividades complementares ao ensino regular, para suprir “a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento” (BRASIL, 2007, p. 02), conforme disposto na Portaria nº 17/07 art. 01:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Para o desenvolvimento da proposta o inciso VI, art. 6º, da portaria nº 17/07, afirma que o programa visa “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada” (BRASIL, 2007, p.3).

Dentro da proposta do programa é levantada a discussão de que todos devem ser responsáveis pela educação, entretanto, é notável que não se considera o professor como mediador dessa educação, uma vez que este estaria diretamente ligado aos educandos na promoção do ensino-aprendizagem. Diante das discussões apresentadas levamos em consideração que para além do tempo de permanência do aluno na escola, cabe a mesma

⁵ Contraturno: ampliação das horas diárias de permanência do aluno na escola, onde as crianças, adolescente e jovens desenvolvem atividades socioeducativas (BRASIL, 2009).

necessidade do aumento da jornada de trabalho do professor, pois este terá uma maior oportunidade de estar acompanhando o aluno no desenvolvimento cognitivo, psíquico, social, e entre os aspectos elencados para a promoção e efetivação da educação integral.

O PME é uma ação prevista pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e é considerado hoje como um precursor da ampliação da jornada escolar. O programa indica à escola uma dupla função: a de educar e proteger os alunos, como é exposto no artigo 2º:

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

O Programa Mais Educação, quando propõe a ampliação do tempo escolar, dá a escola o direcionamento da oferta de uma educação pautada na superação das desigualdades sociais, busca confrontar o sistema educacional que visa o quantitativo e ignora que o ser humano é dotado de conhecimentos e saberes que decorrem de notas que devem ser atribuídas aos alunos.

As questões apresentadas pelo programa nos remetem à análise do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que dispõe no art. 53, que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Isso reforça a obrigatoriedade do acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola. Contextualizando a escola de tempo integral, na perspectiva da educação integral, há a oportunidade para esses sujeitos do acesso à educação, bem como às atividades extracurriculares, currículo diversificado, buscando valorizar a cultura, o lazer, além de visar uma educação de qualidade, mas isso só será possível se o Estado de fato estiver disposto à

promoção de uma escola de tempo integral de qualidade, para que assim tenham capacidade de desenvolver um bom trabalho, para não se tornar apenas uma instituição assistencialista.

De acordo com o ECA, as escolas de tempo integral têm grande importância social, pois vem instigar o envolvimento das crianças, jovens e adolescentes a trilharem caminhos diferentes da vulnerabilidade, da violência, de agressões, abandono, exploração e negligência dos pais. Portanto, essas escolas são vistas como contribuição para a cidadania desses sujeitos.

É importante salientar que a vulnerabilidade social que a criança e o adolescente sofrem é um dos fatores que podem contribuir para o baixo rendimento escolar, para a distorção idade/série, reprovação e evasão. Dentre essas questões, o acompanhamento da família no trajeto escolar se torna fundamental para o apoio do desenvolvimento e para a permanência destes sujeitos no espaço escolar. De acordo com Henriques (2001), existem estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos inter geracionais de pobreza.

Para o autor, a questão não está em culpar a pobreza, mas construir soluções políticas e pedagógicas capazes de combater as desigualdades sociais para ocorrer a inclusão educacional. Outro fator discutido pela literatura é a crescente oferta de vagas em escolas públicas onde não existe um acompanhamento frequente para garantir as necessárias condições de permanência das crianças e adolescentes.

De acordo com o documento Educação integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009, p. 12):

Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores.

O que nos direciona a discussão em torno das políticas públicas para o desenvolvimento de metas referentes à melhoria não só da qualidade do ensino, mas também para a manutenção do espaço físico e da valorização do professor, que deve estar em constante formação a fim de contribuir com o trabalho pedagógico para a superação das necessidades educacionais dos alunos.

A educação de qualidade é um direito das crianças e adolescentes, prevista em lei, e é fundamental para a garantia e para a ampliação dos direitos humanos e sociais dos sujeitos. Nesse sentido:

Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, e o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar. (BRASIL, 2009, p.13)

Amplia-se, então, a função dos professores, uma vez que é parte importante do processo da educação. Diante da atual situação, ao lançar a proposta da escola de tempo integral, dispõe de documentos que orientam a implementação do PME aos estados e municípios, com o objetivo de que a proposta seja efetivada: “Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (BRASIL, 2009, p. 17). O documento sinaliza o reconhecimento da política de educação integral que contemple os profissionais das escolas de tempo integral “[...] pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir a dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009, p. 39).

Em termos de políticas públicas educacionais, podemos averiguar um avanço nas propostas dos textos legais referentes à educação em tempo integral nos últimos anos, principalmente com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) correspondente ao decênio 2014/2024. Uma vez que este avança, em relação ao anterior, pois dispõe no artigo 8º que:

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

No que tange aos professores, em particular aos que atuam em escolas de tempo integral, o referido plano, ao concluir a estratégia, 6.1, da meta 6, que trata da educação de tempo integral, dispõe sobre “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”. “Para Anísio Teixeira, a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores” (CORDEIRO, 2001, p. 242).

Ao discutir o tempo integral de permanência do professor na escola de tempo integral, é necessário considerar o compromisso com o trabalho coletivo e com a qualidade do ensino. O professor, ao permanecer na mesma escola e acompanhar seus alunos, poderá ficar mais atento ao contexto escolar, a cada particularidade e às necessidades educacionais deles, o que implicará na reflexão sobre a prática docente a fim de respeitar as diferenças educacionais

e modificar o processo pedagógico com o intuito de desenvolver as potencialidades de cada aluno.

Mas, para que isso aconteça, cabe a valorização dos docentes, pois precisam ter uma base política sólida para desenvolver um trabalho de qualidade. Conforme o exposto, as metas 15 e 18 do PNE discorrem sobre a valorização dos professores:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

As discussões das metas do PNE retomam a necessidade de tratar a formação de professores com a especificidade que merece, diante das demandas enfrentadas pelo professor, dentro da complexidade das ações educativas e pedagógicas, nas quais, muitas vezes, não consegue se situar profissionalmente além de encontrar uma série de dificuldades para desenvolver seu trabalho. Por isso, a valorização dos profissionais delineia um caminho que leva a contribuir para a estruturação de processos educativos emancipatórios e mobilizadores no âmbito da sociedade.

Em conformidade com o atual PNE, é publicada a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Neste dispositivo legal, pelo descrito no artigo 2º, dentro da Educação Básica, consideram-se modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à distância e Educação Escolar Quilombola, não havendo referência à Educação Integral.

Esta observação nos leva a considerar que a concepção de educação integral perpassa por todas estas modalidades, mas não está configurada como foco para a formação docente. Portanto, cabe o direcionamento e a concretização das metas do PNE, dando destaque ao que a educação integral propõe para conduzir a formação continuada dos professores com o objetivo de desenvolver especificidades educacionais que levem à promoção da formação integral dos sujeitos.

Parafraseando Silva (2016), à medida que se incorpora a necessidade de formar o professor diante das mudanças, primando pelo desenvolvimento integral e direcionado à reflexão dos valores da colaboração e ao compartilhamento do conhecimento por meio do protagonismo coletivo em seu contexto de atuação, a formação continuada dos professores poderá vir a ser uma ferramenta capaz de promover conhecimentos e aprendizagens que auxiliarão os professores a atuarem de acordo com as mudanças sociais.

Ao articular as discussões acerca da formação docente, passa-se a discutir a formação continuada dos professores, pois significa adquirir uma base sólida ou alicerçar a construção de uma profissão que se relacionará com a teoria e a prática, com os educandos, no compartilhamento de experiências com os demais colegas da equipe, refletindo e avaliando seu trabalho e os resultados, buscando orientações, informações e propondo novas estratégias de regulação da ação docente.

Tendo em vista que a LDB nº 9394/96 dispõe sobre a formação continuada e esta é a referência para o PNE, que visa atender as demandas da lei por meio de metas, retomamos ao Plano para analisar o que este aponta a respeito desta temática. Ao longo do PNE é possível analisar que a meta 16 tem como objetivo:

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

A meta articula a questão da formação em cursos de capacitação, mas também aborda a questão da formação continuada que visa as necessidades dos profissionais no contexto em que atuam. Portanto, em uma análise mais profunda sobre o processo contínuo do desenvolvimento profissional dos docentes, o plano de alguma forma deixa subentendido a necessidade de promover uma formação capaz de articular a teoria e a prática conforme as diferentes situações escolares em que o professor poderá se deparar no decorrer da sua ação docente.

Cada meta disposta pelo PNE possui estratégias para que possam ser efetivadas. Em relação à formação continuada dos professores, nos deparamos com 06 estratégias que abordam a temática, mas damos destaque a 02 estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

Destaca-se a importância do regime de colaboração entre as esferas e a necessária efetivação da política de formação continuada para que os direitos dos professores sejam assegurados. Dentro dessa perspectiva, o Plano Estadual de Educação do Pará - PEEP foi analisado para se identificar como a formação continuada dos professores está sendo articulada a partir do que foi disposto pelo PNE, com o objetivo de atender as demandas dos municípios do Estado do Pará.

No PEEP, a referência sobre a formação continuada dos professores está disposta da mesma forma que a meta 16 do PNE, a qual busca a formação dos professores em nível de pós-graduação, bem como a formação contínua conforme as necessidades do contexto escolar. Mas, uma ressalva à meta 16 do PEEP é sobre o agrupamento com outras duas metas 17 e 18 que dispõem sobre a valorização dos professores, bem como da carreira profissional.

No Plano, as metas 16, 17 e 18 são de responsabilidade da União, ou seja, cabe ao Estado dar suporte e colaboração para o atendimento das metas. De acordo com o referido Plano, as metas “serão agrupadas para fins da análise situacional, considerando que elas se referem aos (às) profissionais da educação”, pois:

No que se refere ao trabalho docente, novos desafios estão postos, exigindo níveis cada vez mais elevados de qualificação profissional dos professores, assim como investimentos na sua formação continuada, articuladas a uma política de valorização profissional centrada no tripé: formação - carreira profissional - condições de trabalho. Tais elementos são indissociáveis e constituem-se uma das condições fundamentais para a construção da qualidade da educação (PEEP, 2015, p. 99).

Percebe-se que a preocupação referente à formação continuada dos professores está vinculada não somente a formação, mas também à articulação da formação, com a carreira profissional e a condição de trabalho, um tripé que se torna importante para o desenvolvimento do trabalho docente, devido a estes fatores contribuir para a qualidade educacional. E para se alcançar as metas referentes aos professores e dar base à política pública referente aos profissionais da educação, o PEEP dispõe de diretrizes para o desenvolvimento e aplicação das políticas na prática:

- formação da totalidade dos(as) profissionais de magistério, com licenciatura específica no componente curricular em que atua, com formação em pós-graduação também na área;
- jornada de trabalho docente que incorpore estudos e formação continuada, com valorização da opção de dedicação exclusiva e permanência na sala de aula (e/ou outros espaços de aprendizagem com estudantes);

- melhoria das condições de trabalho dos (as) profissionais de magistério, incluindo aspectos como segurança, conforto, tecnologia, boas relações e reconhecimento social;
- política de salário e remuneração distintiva, com alcance de média salarial equivalente a de outros profissionais com a mesma formação e carga horária, bem como incentivos tributários, culturais entre outros, inclusive para os aposentados;
- organização de carreira com níveis de progressão e promoção por tempo de serviço e formação continuada, com reconhecimento salarial;
- formação inicial e continuada dos profissionais, com incentivo financeiro das redes para afastamentos remunerados, bolsas, parcerias e flexibilização de carga horária e contrapartida do profissional de produção científica, artística, técnica, tecnológica ou didática diretamente relacionada à realidade educacional em que atua. (PEEP, 2015, pp. 99 – 100)

É possível analisar que, segundo o PNE, o Plano Estadual de Educação do Pará visa estratégias tanto para a formação de aperfeiçoamento quanto para a formação continuada dos professores, leva-nos a fazer uma reflexão sobre esses dados, uma vez que a realidade das escolas e do trabalho dos professores se torna particular à medida que possuem ou não disponibilidade para participarem de ações voltadas à qualificação profissional devido à sobrecarga de trabalho ou algumas vezes por não terem um direcionamento da gestão incentivando a participação e até mesmo demonstrando a importância da formação continuada para a ação docente.

Para tanto, fez-se necessário buscar dados referentes à formação dos professores com o intuito de verificar como o Estado do Pará tem atendido as metas e estratégias referentes à formação docente. Para fins de análise, buscamos, no observatório do PNE, dados sobre a formação dos professores no Estado do Pará para se ter um panorama sobre a formação desses profissionais:

Tabela 01 - Porcentagem do Nível de Formação dos Professores da Educação Básica do Estado do Pará

| Ano | Com superior | | Com licenciatura | | Com bacharelado com complementação pedagógica | | Sem licenciatura | |
|------|--------------|--------|------------------|--------|---|-------|------------------|-------|
| 2007 | 42,2% | 27.427 | 36,6% | 23.832 | | | 5,5% | 3.595 |
| 2008 | 43,5% | 30.844 | 41,7% | 29.607 | | | 1,7% | 1.237 |
| 2009 | 43,9% | 31.046 | 36,2% | 25.646 | | | 7,6% | 5.400 |
| 2010 | 45,9% | 33.723 | 39% | 28.638 | | | 6,9% | 5.085 |
| 2011 | 49,2% | 37.801 | 43% | 33.047 | 4,2% | 3.236 | 2% | 1.518 |
| 2012 | 53% | 42.790 | 46,7% | 37.659 | 4,3% | 3.505 | 2% | 1.626 |
| 2013 | 56,3% | 47.518 | 50,8% | 42.840 | 3,4% | 2.860 | 2,2% | 1.818 |
| 2014 | 60,5% | 50.581 | 55,3% | 46.228 | 3,1% | 2.589 | 2,1% | 1.764 |
| 2015 | 63% | 53.062 | 57,9% | 48.803 | 3% | 2.502 | 2,1% | 1.757 |

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação, 2017.

Observamos que entre o período de 2007 a 2015 houve um aumento de professores com formação em nível superior e com licenciatura, e uma diminuição de professores com bacharelado e sem licenciatura. Os dados apontam que o Estado do Pará tem avançado em relação à formação dos professores que atuam nas escolas de Educação Básica.

Destaca-se a importância do desenvolvimento e aplicação das metas previstas para a formação inicial e continuada dos professores em exercício nos Sistemas Estadual e Municipais de Educação do Estado. De acordo com os dados ainda se faz necessário a formação superior aos professores que se encontram leigos⁶ em sala de aula que, mesmo sendo um número pequeno, poderá de alguma forma influenciar no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos.

Nesse panorama, a formação continuada dos docentes torna-se necessária para o processo de reflexão da ação profissional, uma vez que as mudanças sociais requerem do professor atividades dinâmicas que contribuam com a qualidade da educação.

Quando discutido o contexto das escolas de tempo integral, o desenvolvimento profissional dos professores se torna ainda mais comprometido, uma vez que necessita da reflexão sobre a teoria e a prática para desenvolver e promover nos sujeitos a formação integral do aluno.

No PEEP, a educação de tempo integral está disposta na meta 6 do referido plano: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PEEP, 2015, p. 54). Vale ressaltar que a porcentagem estabelecida no PEEP é inferior ao proposto no PNE, portanto cabe uma reflexão sobre a valorização ou não da questão da educação de tempo integral no estado do Pará. Conforme o plano:

No Estado do Pará, a experiência efetivada na implantação da educação integral na rede pública estadual de ensino, expressa a necessidade de avançar na construção de propostas exequíveis à realidade sociocultural. Para tanto, é possível se pensar em modelos de organização de educação integral, que atenda as diferentes especificidades da dinâmica social vivida no solo paraense. (PEEP, 2015, p. 54)

⁶ **Leigo:** Termo utilizado para o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. Segundo o Thesaurus do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona. São pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam. O termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal - antigo Magistério (AUGUSTO, 2010, p.01).

De acordo com o plano justifica-se a importância da implantação da educação integral no estado, no entanto, não há justificativa pela porcentagem inferior proposto no PNE. A Secretaria Estadual de Educação - SEDUC iniciou o processo de oferta de educação de tempo integral no estado em 2009 com a adesão do Programa Mais Educação, e avançou em 2012 com a implantação do projeto da escola de tempo integral, o que levou a SEDUC a avançar no intuito de planejar a expansão da educação integral no estado, por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, visando subsidiar o processo de implantação e implementação da oferta da educação integral na rede estadual de ensino.

A adesão do estado do Pará ao Programa Mais Educação vai ao encontro com o que é posto na Portaria que o institui:

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;

II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;

III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e

IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa. (BRASIL, 2007, p. 04)

De acordo com o PEEP, por meio da SEDUC, tem-se buscado uma formação humana mais global, visando atender as expectativas do cenário social no atendimento educacional em tempo parcial nas redes de ensino, com a finalidade de responder aos inúmeros desafios impostos no processo de construção da subjetividade dos sujeitos.

Com o intuito de fortalecer os laços de convivência social e solidária, participativa, reconhecendo o outro e suas diferenças, para a construção de uma sociedade mais fraterna, desenvolvendo habilidades para inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania, com vida digna, são alguns dos fundamentos centrais da proposta da educação integral.

Dentro dessa perspectiva, buscamos, no observatório do PNE, dados quantitativos referentes às unidades escolares, matrículas de discentes, número de docentes e turmas de escolas de tempo integral da rede de educação básica do Estado do Pará.

Tabela 02 - Indicadores de Matrículas na Rede Pública em Tempo Integral na Educação Básica do Estado do Pará

| Ano | Estabelecimentos | Matrículas | Docentes | Turmas |
|------|------------------|------------|----------|---------|
| 2007 | 12.363 | 2.486.765 | 65.028 | 88.282 |
| 2008 | 12.435 | 2.441.914 | 70.938 | 91.798 |
| 2009 | 12.282 | 2.468.461 | 70.783 | 94.664 |
| 2010 | 12.043 | 2.446.370 | 73.461 | 96.461 |
| 2011 | 11.880 | 2.423.751 | 76.853 | 97.351 |
| 2012 | 11.811 | 2.426.426 | 80.691 | 100.211 |
| 2013 | 11.614 | 2.429.880 | 84.403 | 101.787 |
| 2014 | 11.437 | 2.414.952 | 83.614 | 101.517 |

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação, 2017.

Observamos nos dados a diminuição do número de estabelecimentos e de matrículas em escolas de tempo integral, em contrapartida, fazendo um comparativo entre os anos de 2007 a 2014, ocorreu um aumento significativo de contratação de professores e um número elevado de turmas, o que se torna relevante, pois com o acréscimo de professores atuantes nas unidades e a disposição de mais turmas, nessa perceptiva, podemos analisar esta ampliação de turmas como um ponto positivo, visto que o trabalho do professor poderá ganhar maior visibilidade, já que com um número reduzido de alunos por turma, o acompanhamento pedagógico do docente poderá ser direcionado às dificuldades de cada aluno.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para situar a necessidade da formação continuada dos professores que atuam em escolas de tempo integral é preciso antes verificar como se deu a formação dos professores no Brasil, bem como a formação continuada desses profissionais até os dias atuais para se ter uma maior compreensão sobre o tema abordado nesta dissertação.

De acordo com Veiga e Viana (2012, p. 14) “a condição humana nos caracteriza como seres inacabados, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo”. Essa condição condiz com o que a humanidade vem passando ao longo dos séculos, cada momento histórico retrata mudanças, transformações sociais, políticas que afetaram e continuam afetando a vida do homem.

E, em consequência disso, os setores sociais, principalmente o setor da educação, nem sempre conseguem acompanhar as transformações sociais, o que reflete na formação dos professores, uma vez que a formação dos sujeitos deve dar respostas às demandas de trabalho da sociedade.

Entre o período do Brasil colônia até meados da década de 1930, a educação era destinada a uma pequena parcela da população, existia uma oferta de ensino, mas esta era

reservada às elites. Os educadores tinham como função ensinar os alunos a ler, fazer operações aritméticas e noções da moral cristã, enquanto às meninas, as professoras limitavam-se a ensinar as quatro operações e os fazeres domésticos.

Todavia, essa realidade começa a mudar com o surgimento da democratização do ensino, “provavelmente influenciada pela repercussão da Revolução Francesa e da Independência americana, estabelecendo a instrução primária a todos os cidadãos” (PENIN, 2009, p. 17). Surgem, então, as escolas de formação de professores que são concretizadas no Brasil a partir dessas ideias liberais e de uma democratização do ensino primário a todas as classes sociais.

“A lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil” (TANURI, 2000, p. 62). Os professores que não tinham instrução eram destinados a fazer cursos de formação de curto prazo na capital, pago pelos próprios docentes. Esta Lei das primeiras escolas de Letras que propunha um método específico e um preparo didático aos professores não faziam referência à questão pedagógica.

Só a partir do Ato Adicional de 1834 foram adicionadas as instruções primárias sob responsabilidade das províncias, esta lei descentralizou o ensino, a partir da qual as províncias obtiveram diversas atribuições, sendo uma delas a de legislar sobre a educação. Então, nascem as escolas normais que se direcionavam à preparação de professores para as escolas primárias. “As primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para dar sua supremacia e impor seu projeto político” (TANURI, 2000, p. 63). Nesse período os conhecimentos referentes às escolas de Letras continuaram sendo transmitidos, um ensino pragmático e conservador.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p. 64).

A discussão acerca da escola normal fica em torno do método que se reduzia apenas ao preparo didático. Com isso acontece a expansão dos padrões das Escolas Normais que foram fixadas com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890. A ideia da reforma estava voltada para a necessidade de preparar professores nos modernos processos pedagógicos para alcançar um ensino eficaz, mas a Escola Normal de São Paulo não possuía esse padrão de qualidade por obter um programa de estudos carente, então era crucial reformar esse plano. Esta

reforma foi marcada por dois pontos: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145).

No entanto, algumas características educacionais das primeiras escolas normais permaneceram no processo educacional. A organização didática do curso foi mantida e o currículo era bastante incipiente, não ultrapassando os estudos das escolas primárias (TANURI, 2000).

Mesmo com a reforma paulista, a Escola Normal não obteve muito progresso, continuou a demonstrar o padrão dominante anteriormente trabalhado, centrado apenas na preocupação com os conhecimentos que seriam transmitidos. O período de 1890 a 1932 foi marcado pela expansão e criação das Escolas Normais em províncias, tais como: Minas Gerais, Bahia, Pará, Sergipe, Amazonas e entre outras. De acordo com Tanuri (2000, p. 65) “pode-se dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos”.

Dentro desse contexto de insucesso das escolas normais, nasce, portanto, uma nova face com a organização dos Institutos de Educação que, com a reforma instituída pelo decreto n. 3810 de 19 de março de 1932, a escola normal passa a ser escola de professores, os institutos de educação são criados com o intuito de incorporar as exigências da pedagogia, que no momento buscava se tornar um conhecimento de caráter científico. Nesse momento a formação docente começava a tomar um novo rumo a partir da correção das carências das Escolas Normais.

Com vista a isso, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base para a formação de professores em nível superior. Organizaram-se cursos de formação de professores para escolas secundárias por todo o Brasil, afirmados com o decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que compunha “o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e pedagogia” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nesse modelo, os três primeiros anos serviriam para formar o Bacharel em Pedagogia e mais um ano para formar o Licenciado em Pedagogia que poderia atuar como docente nas escolas normais. Este modelo tomou espaço por todo o país e em 1964 tinha 32.396 alunos matriculados, o curso de Pedagogia também passou a formar professores para o ensino normal.

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais -, para o planejamento, e coordenação do controle” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2002, p. 79).

A preocupação, na época, com as escolas normais era a descaracterização profissional e o desperdício de dinheiro que era investido nas escolas. Mas esse modelo de formação de professores acabou perdendo suas origens. O currículo para a formação dos educadores universitários ainda continuava pobre, o que não possibilitava ao aluno obter uma visão crítica da realidade, apenas estabelecia ordens superiores para conseguirem obter uma ascensão social.

Após a consolidação dos cursos superiores, a educação no Brasil passa mais uma vez por modificações em consequência da criação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu “o ensino primário agregado ao ensino ginasial, constituindo, o ensino de 1º grau. O ensino secundário e os ramos de nível médio (incluída a escola normal) formaram um único ensino de 2º grau” (RANGHETTI, 2008, p. 11). Dessa forma, as escolas normais desapareceram e foi instalada a habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério de 1º grau. Entretanto, o problema em questão era o ensino oferecido aos futuros professores, pois os cursos não possuíam bases pedagógicas para se fazer educador em sala de aula.

De acordo com Tanuri (2000, p. 81) “admitiam-se, ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras habilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados”. Que apesar de proporem nos cursos de formação um caráter reflexivo e progressivo do ensino, esta formação não se concretizou devido às normatizações do Estado.

O agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional [...] e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal [...], com discussões de projetos de estudos, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominados de “revitalização do ensino normal (TANURI, 2000, p. 83).

Dentre as discussões ocorridas no período em questão, o MEC, propõe-se à criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, que visava redimensionar as escolas normais, e adequá-las à formação dos professores com a discussão de

competências técnicas e políticas a fim de desenvolver a formação inicial e continuada aos docentes de pré-escolar até as séries iniciais (TANURI, 2000).

Além das ações formativas em âmbito nacional, as secretarias estaduais de educação dedicaram-se a promover treinamentos em serviços, a fim de corrigir as falhas dos professores que surgiam a partir das práticas (TANURI, 2000).

A busca era pela melhoria da qualificação docente, no entanto, com a permanência dos conteúdos fragmentados e a falta de contextualização do ensino, os professores dos centros passam a reivindicar mais direitos: “presença de um coordenador pedagógico, pagamento de horas-atividades e horas de trabalho pedagógico dos docentes; a disponibilidade de maiores recursos materiais e didáticos” (TANURI, 2000, p. 84).

As reivindicações levam à discussão sobre a mudança do currículo dos cursos de pedagogia, na década de 1980, tendo em vista que os educadores passaram a não aceitar as concepções tecnicistas e, diante disso, questionava-se sobre o ensino ofertado aos docentes e a necessidade de políticas específicas para a formação de professores.

O debate em torno da política de formação de professores nos remete a dois momentos: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação. Portanto, torna-se evidente, o processo de flexibilização curricular tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas provindas do processo de reestruturação produtiva que o país vem sofrendo há décadas, essa reestruturação teve como objetivo “adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações” (FREITAS, 2002, p. 137).

O movimento existente do final da década de 1970 e início da década de 1980 traça um caminho de democratização da sociedade. Este período eleva contribuições à educação e o modo de olhar a escola e o trabalho pedagógico como partes importantes do processo de ensino-aprendizagem. Ao dar destaque à relação educação e sociedade, é possível visualizar a forma de organização da sociedade viabilizando os objetivos da educação, que sempre foi promover uma educação de qualidade e democrática.

No que se refere à formação dos professores, os educadores revelaram concepções e avanços na formação, dando ênfase ao:

Caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, como desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

De acordo com a autora, nesse período se buscava superar as dicotomias entre: professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas (FREITAS, 2002, p. 139), com o objetivo de tornar a escola espaço de democratização e construção de projetos coletivos, levando em consideração à docência como trabalho pedagógico que possui particularidades e especificidades.

Outra discussão que orientava o debate educacional era sobre a necessidade da gestão democrática, dentro do espaço escolar bem como em todos os níveis sobre os quais perpassa a educação, e a luta pela autonomia universitária, que de acordo com as discussões toma rumo ao descentralizar o poder do Estado. No entanto, os educadores manifestam insatisfação em relação aos recursos disponíveis para manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino.

Neste âmbito, os cursos de formação de professores de educação infantil e séries iniciais e finais do ensino fundamental, ou seja, particularmente os cursos de pedagogia, tomam força com base nas discussões educacionais, e com isso desafia os professores a lutarem junto aos setores competentes pela construção e formulação de uma base curricular capaz de atender as demandas sociais, uma vez que o objetivo maior era a superação do modelo 3+1.

Nos anos 1990, damos destaque à “década da educação”, pois representa um avanço no direcionamento das políticas neoliberais em virtude dos problemas enfrentados pela crise do desenvolvimento do capital. A educação e a formação de professores ganham destaque e importância estratégica para o desenvolvimento das reformas educativas.

De acordo com Freitas (2007), a formação de professores no Brasil se configurou a partir da expansão do modelo do ensino superior implantado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Essa formação docente caracterizou-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilidade da oferta dos cursos de formação – normais superiores, cursos de pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, com o intuito em atenderem a crescente demanda pela formação superior.

“Os Cursos Normais Superiores, Cursos de Pedagogia, além de outros cursos de licenciaturas, tiveram seu desenvolvimento em maior parte em instituições privadas sem compromisso com a formação dos educadores em qualquer nível ou modalidade” (FREITAS, 2007). A essa situação liga-se a criação de inúmeros cursos de ensino a distância em mais de 50 instituições privadas existentes nas cidades interioranas dos estados. Um destaque nesse quadro é:

a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período (FREITAS, p. 1208, 2007).

A forma adotada pelos sistemas de ensino para a formação superior de professores que estão em exercício na educação básica tem “a recomendação dos organismos internacionais para a formação de docentes, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação com custos reduzidos” (FREITAS, p. 1209, 2007).

Apesar das discussões dos movimentos buscarem garantir a qualidade dos cursos de formação de professores, a expansão desordenada destes vem suprir a necessidade de dar formação a grande massa de jovens, que visam uma educação superior, com “uma qualificação ágil, flexível, adequada, aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado” (FREITAS, 2002, p. 144).

No entanto, a formação de professores deve ser constituída, pensada e trabalhada como um elemento importante para se atingir os objetivos visados pela educação, pois é o professor quem articula as linhas propostas pelas reformas educacionais aos seus alunos.

As discussões sobre a formação dos professores tomam força com a promulgação da LDB nº 9394/96. Conforme disposto nos artigos 62 e 63 da referida lei:

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 os profissionais de educação dos diversos níveis.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), as estruturas curriculares dos cursos superiores abordados na lei ainda são marcadas pela trajetória histórica da formação dos professores, e a partir das reformulações do currículo com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior é que a formação para os professores toma um novo rumo educacional.

No Brasil, mais uma vez é na década de 1990 que essa temática ganha “importância estratégica para a realização das reformas educativas” (FREITAS, 2002, p. 143), são reformas

que chegaram à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno - CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que no artigo 2º articula as orientações essenciais à formação da atividade docente, ou seja, o que é importante para o bom desempenho do profissional da educação, como:

- I - Ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - O acolhimento e o tratado da diversidade;
- III - O exercício das atividades de enriquecimento cultural;
- IV - O aprimoramento em práticas investigativas;
- V - A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares;
- VI - O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho de equipe.

As diretrizes surgem com o intuito de ressaltar a necessidade de dar apoio ao professor, desenvolver no educador o ato investigativo da sua prática docente, da sua produção intelectual, fazer com que ele perceba a importância da relação do ensino que será transmitido aos seus alunos e a importância do aprimoramento dessa prática docente. Isso só será possível por meio de cursos de capacitação, de formação continuada, de trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula, entre outras atividades que levem o educador a aperfeiçoar seu trabalho docente, pois não cabe apenas ao docente desenvolver seu trabalho, é importante articular e se relacionar com todos os membros participantes do processo de ensino-aprendizagem dos alunos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (GATTI; BARRETO, 2009, p. 46-47)

A partir da necessidade e da importância de um olhar diferenciado aos profissionais da educação, as políticas de formação tomam espaço nas agendas dos governos nessas últimas décadas com uma preocupação em atender o processo de globalização e especialmente às políticas orientadas pelos organismos multilaterais. Essas argumentações vêm sendo constantemente questionadas pelos movimentos sociais organizados por educadores que pleiteiam uma política de qualidade na formação profissional docente. Com isso, nascem as

políticas públicas com o objetivo de valorizar a profissão, que contemplem as necessidades para a formação dos professores para se alcançar uma educação de qualidade.

Para tanto, Freitas afirma que:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (FREITAS, 2007, p. 1.204).

Em meio a esse processo de luta pela valorização da formação de docentes surgem cursos particulares a distância que, de acordo com Freitas (2007), são modos de compensar a falta de formação adequada, esses cursos vão ao encontro dos requisitos para a formação docente e se apresentam como uma forma de acelerar e encarecer a formação aos professores.

Freitas destaca que o curso a distância:

[...] tende a ser pensado mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional (FREITAS, P. 1214, 2007).

Por essa e outras razões e, em particular, pela falta de investimentos se reproduzem as desigualdades na formação dos educadores. A necessidade de expansão da escolarização, o investimento de formação na educação superior pública presencial e uma formação de qualidade a todos os professores deve ser realizada.

Face ao exposto, faz-se necessário a ampliação da escolarização mínima aos docentes e a maior valorização da educação pública do país. De acordo Cury (s/d, pp. 1 - 2)

A preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas. Governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil e, sobretudo, entidades ligadas às instituições formadoras convergem na importância da educação escolar para uma presença atuante do cidadão em sua vida profissional e política.

Para que isso ocorra, o cidadão precisa ter uma base sólida na sua educação, e isso só será possível com um educador capaz de articular com seus alunos as problemáticas

existentes na sociedade com o intuito de mostrar a importância de se fazer presente no meio social.

Faz-se necessário reconhecer a importância de políticas públicas adequadas à formação de docentes, além de ressaltar que deve haver condições favoráveis e dignas para a realização de um bom trabalho do professor dentro da escola e até mesmo fora dela, no que diz respeito à promoção da formação continuada aos educadores. Além de condições para a realização de uma formação de qualidade aos professores, cabe promover e organizar colaborações com instituições públicas para que a ação seja executada. Neste caso:

A defesa de uma política global de formação do profissional da educação, de caráter sócio-histórico e que responda às necessidades atuais, implica: 1) Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada; 2) a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada; 3) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional. (FREITAS, 2007, p. 1.220 - 1.221).

O olhar de Freitas (2007) revela-se nas políticas públicas para a formação docente que vão ao encontro com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a qual expõe essa necessidade de formação adequada aos educadores na seção VI artigos de 62 a 66, afirmando que os docentes precisam ter uma base sólida de formação inicial, para que possam desenvolver uma prática docente capaz de promover uma educação de qualidade.

Diante do exposto, as políticas públicas para a formação docente devem ser desenvolvidas na prática com o objetivo de valorizar os estudos dos educadores, dar suporte metodológico aos professores e principalmente o embasamento teórico para que estes tenham condições e formações adequadas para estarem atuando em sala de aula.

Para tanto,

Em janeiro 2009 foi editado o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta é “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (art. 1º). Enseja apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério

pelas instituições públicas de educação superior”. E equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III) (GATTI; BARRETO, 2009, p. 52)

O decreto foi homologado com o intuito de articular as instituições de ensino superior com as redes de ensino da educação básica para o desenvolvimento e participação de alunos em atividades de ensino-aprendizagem, propondo inovação no currículo e percursos formativos e revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciaturas a fim de impactarem na formação do docente (GATTI; BARRETO, 2009).

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 52-53):

As propostas contidas nesse documento procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Ao levantar o debate sobre o documento, podemos compreender que este vem a ser uma busca do rompimento das estruturas tradicionais da formação dos professores, com o objetivo de articular com os sujeitos participantes do processo uma transformação das ações formativas. No entanto, vale ressaltar que a discussão acerca da proposta precisa de um tempo para se avaliar a efetividade das ações de formação prevista pelo decreto nº 6.755.

As discussões em torno da formação de professores vêm sendo feita ao longo da história do Brasil, inúmeras transformações aconteceram e acontecem frente as mudanças sociais, econômicas, políticas e educacionais. Hoje, um dos debates educacionais se direciona à política de educação integral que está sendo desenvolvida por escolas de tempo integral, nesse contexto cabe a discussão da formação do professor, em particular a formação continuada dos docentes, haja vista que, ao ser um dos articuladores da política dentro do contexto escolar, deverá ter subsídios para o desenvolvimento da prática docente.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Pari passu à discussão sobre a formação inicial, tem se ampliado os estudos e discussões sobre a formação continuada dos professores que é entendida como um processo de permanente aperfeiçoamento do professor e necessária para o seu desenvolvimento profissional. É importante frisar que esta formação contínua não deixa de apontar a necessidade

de uma boa formação inicial, e, além disso, os profissionais requerem o avanço dos conhecimentos, uma vez que surgem novas exigências educacionais, sociais e políticas que impõem aos professores e às escolas a continuidade e o aperfeiçoamento profissional.

Na década de 1970, a discussão acerca da formação continuada se dava através do movimento de treinamento do professor, a ideia de formação estava embasada no reaproveitamento do conhecimento dos cursos de capacitação, tais como: cursos de novas tecnologias, cursos de atualização, formação de monitores e orientação técnica.

Dessa época não existem comprovações da ação sistematizada do Estado na promoção de formação continuada e foi marcada pelos pressupostos da racionalidade técnica, que visava o padrão do trabalho docente. Esta formação tinha a função de instrumentalização técnica do professor e se isolava dos aspectos políticos e sociais que envolviam o processo formativo dos professores.

O movimento em defesa da formação continuada dos professores toma um novo rumo na década de 1980, pois “passou a privilegiar o caráter político e o compromisso do professor com as classes populares, aspectos que se contrapunham ao caráter de neutralidade preconizada pela pedagogia tecnicista” (SANTOS, 2014, p. 77). Nesse período, a prática do ensino passa a ser vista como dimensão da prática social, o que leva o Estado a ter um novo olhar sobre o trabalho e a formação dos professores.

Conforme aborda Santos (2014, p. 77):

Foi também nesse período que se fortaleceu o movimento em defesa da escola pública para toda a população, do aumento de verbas destinadas ao ensino e a luta pela erradicação do analfabetismo, entre outras bandeiras. Além disso, as questões da formação foram ampliadas, na medida em que passaram a tratar dos aspectos que envolviam as condições do trabalho docente e carreira.

A discussão levantada pela autora recai sobre a formação do professor, uma vez que a luta do movimento dos educadores toma rumo na oposição do modelo educacional tradicional que tinha bases técnicas de ensino padronizadas para garantir o controle social. Os anos 80 foram fundamentais para o debate da perspectiva crítica da educação e da preocupação da função social da escola e do papel do professor frente às transformações sociais.

Embora se reconheça a necessidade do olhar diferenciado à formação dos professores, no início da década de 1990, e tenham ocorrido as transformações no sistema produtivo devido à disseminação do neoliberalismo⁷, a educação se torna alternativa para a

⁷ Neoliberalismo: Doutrina que aspira a renovar certas posições do velho liberalismo, mas permanecendo fiel às raízes do mesmo. A partir do séc. XVIII, o liberalismo se torna um sistema filosófico, político e econômico cujas

superação da crise do capitalismo⁸, passa-se a ver o ensino apenas como estratégia para a adesão de formar cidadãos produtivos para o desenvolvimento do sistema.

Diante disso, “a educação foi tomada como fator estratégico de desenvolvimento do capitalismo e o ensino foi orientado para a aquisição de competências que pudessem formar o ‘cidadão produtivo’” (SANTOS, 2014, p. 78). Desta forma:

Nos anos de 1990, os avanços conquistados com a afirmação da educação como direito foram fortemente abalados pela necessidade de reordenação da produção capitalista, em decorrência das transformações do setor produtivo [...] entre os efeitos desse processo, destacamos a disseminação e o aprofundamento do pensamento neoliberal no Brasil, que conferiram à educação novas formas de gestão e organização dos sistemas de ensino, com incidência sobre o trabalho e a formação docente. (SANTOS, 2014, p.90).

No Brasil, o neoliberalismo toma espaço com o governo Collor de Mello que estabelece medidas políticas e econômicas com o intuito de estabelecer uma agenda de reformas na América Latina. As reformas foram importantes para a superação da economia nos países da América Latina.

Em particular, no Brasil, o período do neoliberalismo teve como objetivo a privatização como o impulso para o desenvolvimento econômico. A política neoliberal prosseguiu no governo de Itamar Franco e teve continuidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC.

Na visão do governo FHC era necessário a reconstrução da administração pública a fim de ampliar os investimentos do setor produtivo e implementar políticas públicas de forma eficiente e eficaz. (SANTOS, 2014).

Santos (2014, p. 96) destaca que “no campo educacional, a questão da eficiência-eeficácia apareceu sob o discurso da qualidade e da necessidade de articulação entre a escola e mundo do trabalho”, a escola pública torna-se alvo dos neoliberais que passaram a vê-la como uma mercadoria deixando de ser vista como direito social.

A atual conjuntura passa a ofertar conhecimentos e habilidades ao indivíduo para inseri-lo no competitivo mercado de trabalho. “Nesse contexto, a década de 1990 constituiu-se

partes, como é próprio de todos os sistemas, se encaixam perfeitamente em unidades de concepção e tratamento. Os critérios inspirados eram a liberdade de pensamento e a competição política entre os indivíduos mediante a representatividade e o livre comércio, que, como meta final, visava à circulação de mercadorias num mercado aberto à concorrência. (SILVA, *et al.*, 1987, p. 814)

⁸ Capitalismo: designa um sistema econômico no qual a maior parte da vida econômica, particularmente o investimento em bens de produção e sua propriedade, se desenvolve em caráter privado, através do processo de concorrência econômica, tendo como incentivo do lucro. (SILVA, *et al.*, 1987, p. 145)

como período das reformas da educação brasileira, que se processaram a partir das recomendações dos organismos multilaterais” (SANTOS, 2014, p. 97).

Quanto a essas recomendações, destacam-se as propostas feitas pelo Banco Mundial que enfatizaram a necessidade de investimentos na educação básica como processo fundamental de desenvolvimento econômico (SANTOS, 2014).

Em meio a essas recomendações:

O modelo de formação de professores também foi considerado obsoleto e arcaico, necessitando ser reformado/reestruturado, sobretudo porque o excesso de teoria dos cursos dificultava uma formação profissional assentada nas questões da prática. Por outro lado, o professor foi visto pelo Banco Mundial como elemento imprescindível para a confrontação de novas práticas educativas que propiciassem o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao novo modelo de sociedade bem como subsidiassem as reformas em curso (SANTOS, 2014, p. 98).

De acordo com a autora, nesta década a política educacional foi discutida a partir da necessidade de modernizar a educação. Essa ação é criticada por educadores progressistas que se contrapunham à ideia da formação do cidadão para o desenvolvimento do capital. Houve uma divisão na compreensão desta ação, firmando lados contrários, com seguidores que visavam o modelo da racionalidade técnica, e outros que lutaram pela oferta de programas de formação continuada que adequassem às novas exigências das demandas da sociedade contemporânea.

Portanto, é na década de 1990 que as políticas públicas de formação continuada passam a ser implementadas no Brasil, tendo em vista que as escolas públicas passam a ser questionadas pela qualidade no ensino. Nesse período, o movimento dos educadores em prol da formação continuada passa a buscar novos enfoques e tendências que dessem ênfase na prática docente e nos saberes profissionais.

Nos anos de 2000, a discussão da busca de novas tendências para a formação continuada de professores é fortalecida a partir da necessidade do professor modificar sua prática para organizar um novo trabalho pedagógico. De acordo com Santos (2014), nesse processo, a reflexão sobre a prática pedagógica foi detectada como um elemento de fundamental importância na reorientação do trabalho do professor, o que foi importante para se pensar a formação continuada como um processo crítico-reflexivo para a ação docente.

Esta formação é colocada como uma importante condição para a melhoria do ensino no país, a política de formação passa a definir metas e objetivos a fim de serem alcançados e materializados na prática docente. Discute-se, nesse contexto, uma formação que valorize a teoria e dê subsídios à prática do professor para que este reflita sobre sua ação docente.

Com destaque às mudanças provindas das escolas de tempo integral, passa-se a questionar a atuação dos professores nessas novas unidades escolares, que não visam apenas a qualidade do ensino, mas principalmente a formação que os sujeitos irão obter, pois não requer apenas disponibilizar aos alunos conteúdos programados, mas ir além destes, no que tange à formação pessoal, social e política dos discentes. A educação integral não é apenas a ampliação do tempo do aluno na escola, mas é a formação integral dos sujeitos.

Nesse processo, destaca-se a preocupação com a formação do professor em lidar com a complexidade das novas demandas que envolvem o trabalho docente (SANTOS, 2014). Faz-se necessário a ressignificação da formação contínua dos docentes para orientá-los na sua atuação, a fim de proporcionar a reflexão da teoria com a prática para contribuir com novas formas de intervenção pedagógica.

Conforme Santos (2014, p. 32):

A formação continuada compreende um “continuum progressivo”, articulado com as práticas profissionais e os saberes advindos delas. Nessa forma de pensar, a formação continuada é vista como parte constitutiva da mudança educativa e não como um processo previamente definido/estabelecido.

Ou seja, essa formação torna-se parte necessária do trabalho docente para que este profissional possa enfrentar os desafios sociais, educacionais e políticos que surgem ao longo da sua atuação. A formação se dará a partir desses desafios e no espaço escolar, pois se caracteriza como a resolução dos problemas e das situações do trabalho docente.

A formação continuada é elemento base do trabalho docente, pois é o exercício da compreensão dos desafios do contexto escolar e profissional, e requer uma formação intencional de caráter integral que dê conta de suprir as contradições e tensões do processo de desenvolvimento profissional.

Nesta formação o professor terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e oportunizar novas práticas pedagógicas, tendo em vista que ao relacionar a teoria com a prática ocasionará uma estratégia de desenvolvimento profissional que afetará o processo do ensino-aprendizagem e crescimento intelectual. Santos (2014, p. 66) afirma que “quanto mais o professor se apropriar dos conhecimentos e dos processos responsáveis pela organização e pelo funcionamento da prática pedagógica, mais condições ele terá para pensar e criar caminhos que propiciem, dentro dos seus limites, mudanças no seu trabalho”.

Ao pensar nos professores atuantes em escolas de tempo integral e na formação continuada como processo contínuo de aprendizagem, estaremos pensando na articulação do alcance dos objetivos traçados pelo sistema educacional e pela formação integral, pois os

docentes buscarão relacionar a teoria com a prática a partir da relação da escola com a comunidade por meio da apropriação dos espaços culturais e sociais, onde entendemos que isso também é o exercício da cidadania no processo da formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, as escolas de tempo integral não devem ser pensadas como reprodutoras de duplas metodologias, mas como espaço que cria possibilidades formativas capazes de produzir um processo de ensino-aprendizagem capaz de ampliar os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos ao longo da sua socialização.

Com isso, a ampliação do tempo nas escolas dá a oportunidade de desenvolver atividades que possibilitem a construção da educação integral. Nessa perspectiva, o processo de formação continuada poderá oportunizar aos professores novas formas de desenvolver o seu trabalho, pois o professor precisa estar em constante formação para possibilitarem aos seus alunos uma visão crítica-reflexiva da sociedade

Considerando a formação continuada dentro dessa perspectiva:

O professor é um profissional que é concebido em contínuo processo de desenvolvimento e construção de sua autonomia, já que se considera capaz de refletir e investigar seu próprio agir – dentro das condições estruturais, sociais e históricas concretas – de construir conhecimento crítico e propor alternativas inovadoras e criativas diante das necessidades emergentes (BRANCO, 2012, p. 250).

Nesses processos de formação os professores das escolas de tempo integral terão a oportunidade de construir as suas autonomias, refletindo sobre suas práticas e articulando a teoria com as dificuldades apresentadas no contexto escolar.

Para tanto, a concepção de formação continuada, a que nos direcionamos, parte do princípio de que aprender é um processo contínuo e que ocorre ao longo da vida profissional. É um tempo dado ao professor para a resolução de problemas, ampliação e aquisição de novos conhecimentos que possam auxiliar a conduzir o trabalho docente.

É um processo de desenvolvimento pessoal, profissional, intelectual, técnico e político que pode dar subsídios aos professores para responder às demandas sociais e a solucionarem os desafios presentes na realidade social.

De acordo com Santos (2014, p. 64) “o exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos”.

Entendemos que a formação continuada dos professores não recai apenas na realização de cursos de reciclagem, de aperfeiçoamento, treinamento ou complementação da

formação inicial, mas como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, “quando a formação continuada distancia-se desse propósito e assume uma perspectiva autoritária de reprodução das reformas pretendidas pelo Estado, ela corre o risco de instaurar novas formas de controle do trabalho docente” (SANTOS, 2014, p. 65).

Portanto, a formação continuada dos professores deve ser pensada e trabalhada como elemento do trabalho docente a fim de discutir as necessidades e desafios enfrentados no contexto escolar.

2.3.1 Formação continuada de professores: ênfase na educação integral

Hoje, o Brasil, vive em um contexto político e social favorável ao debate da educação integral com demonstrações explícitas a favor da agenda e da implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada (Art.34 da LDB), com o intuito de promover uma educação integral capaz de reconhecer as oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, e passam a compreender a vida como um grande percurso de aprendizado dentro e fora da escola.

Ao considerar as demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio está posto na perspectiva de uma educação integral de tempo integral e a articulação de políticas públicas voltadas para esta educação, além de outros aspectos, que possam garantir o sucesso escolar.

Mas, dentro dessa perspectiva, é importante frisar que a política que visa fomentar a educação integral, por meio da ampliação do tempo escolar, ainda de fato é precária, pois está sendo incorporada sem a necessária adequação da estrutura escolar e, principalmente, da reestruturação da proposta curricular, porque, não cabe apenas estabelecer a meta, sem obter subsídios que deem suporte a essa implementação de educação integral em pelo menos 50% das escolas públicas do país, como preconiza o PNE.

Para Moll (2012, p. 134):

É necessário refletir acerca do período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente. Tal processo exigirá esforços contínuos e tempo para a sua realização. Nesse sentido, o debate acerca da dedicação exclusiva para professores da educação básica tem relação direta com a consolidação da agenda da educação integral.

Desse modo, parte-se do princípio de que a implantação dessa política está sendo posta aos sujeitos sem considerá-los parte do processo, portanto, vale salientar que a

implementação das escolas de tempo integral só passará a ter sentido quando de fato for considerada a educação integral com a oportunidade de promover significativamente a aprendizagem dos educandos. Gonçalves (2006, p. 132) aborda que:

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais.

É indispensável ressaltar que a ampliação da jornada escolar não pode ser confundida com educação integral, pelo contrário, são as práticas dialéticas entre tempo integral e a concepção de educação integral que tornam possível a efetivação da proposta da formação completa do ser humano. A partir desse pressuposto surge a necessidade dos professores desenvolverem com o seu alunado atividades que de fato promovam a formação integral do homem.

De acordo com Maurício (2009, p. 55):

é necessário tempo (na escola) para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões de sala de aula.

Ou seja, a proposta da educação integral só terá validade se forem reorganizadas as demandas educacionais capazes de mediar os aspectos sociais em que os sujeitos estão habituados a conviver em sociedade, pois o tempo de permanência na escola não garante por si só a educação de qualidade almejada pela educação integral.

Lucas e Wizniewsky (2009, p. 09) destacam também que:

A escola, no desempenho de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, deve provocar a reflexão sobre a realidade socialmente construída e também sobre o fato de que essa pode ser modificada a partir da tomada de consciência do dinamismo dialético do homem como parte da estrutura social.

A escola, na função de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, deve provocar a reflexão sobre a realidade socialmente construída e que pode ser modificada a partir da tomada de consciência do ser humano, abrangendo a formação integral deste.

Nesse contexto, o professor é o responsável por coordenar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, será o responsável por mediar o desenvolvimento do educando.

Tendo em vista essas discussões, o Centro de Referências de Educação Integral (2016) aborda o desenvolvimento da formação continuada dos professores, pois se faz necessário a reformulação da prática docente, uma vez que a interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático são partes importantes para a atuação profissional em uma escola de tempo integral.

Conforme o Centro de Referências de Educação Integral (2016):

A Educação Integral não diz respeito a uma nova modalidade de educação, mas à sua própria definição, o termo Educador não se refere a uma nova categoria profissional que surge com a educação integral, mas sim a uma forma de se posicionar na relação com os educandos. Nesse entendimento, o papel do educador não é o de transmitir conhecimentos, mas o de criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento destes, para que os estudantes se assumam como indivíduos – em toda sua unicidade – e cidadãos.

Portanto, um dos desafios da educação integral é a formação continuada de professores, pois com a ampliação da jornada escolar, ou seja, com mais tempo do aluno na escola, faz-se necessário capacitar, qualificar os educadores para trabalharem e realizarem ações educativas, instigantes e criativas com esses alunos, além disso:

[...] a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (MOLL, 2012, p. 36).

De acordo com a autora a formação continuada dos professores torna-se condição fundamental para o pleno desenvolvimento da educação integral. Esse novo panorama exige por parte dos docentes vivências e concepções diferenciadas a respeito do tempo escolar, do ensino-aprendizagem, da quantificação dos conteúdos, da articulação das práticas de extensão e do conteúdo ministrado em sala de aula. Assim, atuar na escola de tempo integral requer do educador ações diferenciadas, articuladas, novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem.

O Centro de Referências de Educação Integral (2016), nesse sentido, afirma que:

Uma postura dialógica e mediadora do professor contribui, sobretudo, para o desenvolvimento da autonomia dos educandos diante do conhecimento, o que significa contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de fazer uma leitura consciente das situações que os cercam.

Esses aspectos esbarram na questão pedagógica, como o tempo de permanência do professor na escola, no planejamento, nos recursos utilizados e disponíveis para a realização das aulas, todos os aspectos referentes à formação continuada dos professores. 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, o docente deve buscar essa constante formação, pois o conhecimento humano está sempre em processo de transformação e construção. E é imprescindível que dentro dessa perspectiva o Estado oportunize esse processo de formação contínua, já que o docente não é o único responsável pela educação dos alunos.

No que se refere à educação integral, o Centro de Referências de Educação Integral (2016) aborda que:

[...] a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de qualidade aos educandos. Ela não deverá se restringir apenas aos cursos de atualização, mas deve ser vista pelos professores das escolas de tempo integral como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, por meio de estudos, pesquisa, reflexão e ação sobre a prática.

A formação continuada surge como dimensão importante para a concretização da política de profissionalização do docente, de modo a articular a formação inicial com as relações de trabalho e com o contexto escolar. Parafraseando Freitas (2002), a continuidade da formação docente oportuniza ao professor refletir sobre sua ação profissional e aprimorar o trabalho pedagógico, pois caberia à formação inicial dar embasamento teórico ao professor para atuar em diferentes áreas educacionais, tendo em vista uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

De acordo com o Centro de Referências de Educação Integral (2016):

A educação integral se refere a uma concepção, uma nova proposta educacional, que expande a compreensão de educação para além dos conteúdos compartimentados do currículo acadêmico. Dessa forma, implica um novo paradigma educacional, no qual os papéis da escola, dos conhecimentos escolares e, conseqüentemente, dos profissionais da educação precisam ser repensados. Neste novo cenário, todos os sujeitos envolvidos nas relações educativas se tornam educadores.

Ou seja, para o pleno desenvolvimento de uma escola de educação integral, não cabe apenas aos professores a busca da qualidade educacional:

no contexto de implementação e oferta de educação integral é necessário que todos os trabalhadores da educação – gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários e principalmente os professores – devem ter a oportunidade de vivenciar processos de formação continuada, a fim de que possam refletir sobre suas concepções e ideias a respeito da educação, possibilitando as mudanças necessárias à implementação de propostas que realmente se preocupem com o desenvolvimento integral dos sujeitos. (CENTRO DE REFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).

Em relação ao desdobramento da educação integral, destaca-se a busca de consolidação da formação continuada de professores como campo de estudo autônomo.

Com isso, Silva (2016, p 19) afirma que:

[...] ocorre a focalização do profissional docente como protagonista na sociedade, no local de trabalho, na pesquisa onde ele vai demarcar seu espaço nos processos formativos e de transformação de realidades educacionais a partir de um campo de estudo próprio que se faz dentro de um contexto.

Portanto, cabe, nos dias atuais, promover a formação continuada de professores, tendo em vista a articulação da ação prática com a reflexão acerca da teoria. Esta relação auxiliará o professor a relacionar os objetivos formativos da educação básica e a subjetividade das novas exigências sociais, educacionais, econômicas e políticas da sociedade.

Diante dessa perspectiva, o professor se vê em constante movimento na compreensão do cotidiano escolar, que requer ação, formação e transformação do meio em que se desenvolve a prática. Discutir a formação continuada dos professores para os profissionais que atuam em escolas de tempo integral não é algo fácil e deve ser considerado um processo contínuo de reflexão sobre a prática desses profissionais.

A concepção da formação continuada não deve ser vista como reciclagem ou como restrita a cursos de capacitação. De acordo com Coelho (2002), a formação continuada ganha novas perspectivas quando outras questões, como a identidade profissional, a valorização dos saberes docente e a prática centrada na reflexão do cotidiano escolar passam a ser consideradas na elaboração e efetivação dos programas de formação.

Para esta autora, a valorização profissional vai muito além das questões burocráticas que uma escola possui, e os programas de formação devem vir para auxiliar a prática do professor a fim de fornecer subsídios teóricos que o levem a refletir sobre sua ação docente.

Com a realidade posta pela escola de tempo integral na qual é ampliado o tempo do aluno no espaço escolar e a inserção de diversificadas atividades práticas, políticas e pedagógicas complementares à formação integral do educando do nível fundamental, abrem-se

possibilidades para a implantação, execução e avaliação de efetivas políticas educacionais de formação continuada dos professores das escolas públicas.

Entende-se que essa formação continuada é fundamental para o aperfeiçoamento da prática e da apropriação de novos saberes frente às mudanças educacionais postas pela escola de tempo integral, pois esta constitui-se como a profissionalização do professor durante a sua atuação, e esta formação está totalmente direcionada ao desenvolvimento do profissional que tem direito, como indivíduo, de atualizar-se, permanentemente, para um bom desempenho e comprometimento com seu trabalho.

Em âmbito legal, a LDB nº 9394/96 estabelece a formação continuada de professores, em cursos a distância ou durante o serviço, confirmando-se como uma necessidade e um direito dos professores com o objetivo de dar qualidade ao ensino ofertado a estes profissionais:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 67. 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:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Ao analisarmos os artigos percebemos que além da capacitação dos profissionais em cursos técnico-pedagógicos a lei ressalta a importância da valorização dos profissionais da educação através de concurso público, piso salarial profissional, bem como o aperfeiçoamento profissional continuado que, conforme o proposto, vai além dos cursos de capacitação, a lei visa um processo contínuo de formação aos professores, tendo em vista que os docentes devem estar em constante formação e valorização profissional.

O tempo ampliado nas escolas denominadas de tempo integral se torna um fator imprescindível para o desenvolvimento profissional dos professores, pois compromete sua atuação e formação, haja vista que o desenvolvimento das atividades escolares não se resume à ampliação do tempo ou de atividades diferenciadas, mas sim como a possibilidade de formação

integral dos alunos na qual as atividades favoreçam a construção de uma educação integral, de conhecimentos e emancipação dos sujeitos.

Conforme Bezerra (2012, p. 07):

Seja para atuar na escola de tempo integral ou nas escolas de turno único (quatro horas), o processo de formação continuada oportuniza aos professores novas significações e novos sentidos para a prática docente, que permite, por meio da reflexão, a produção coletiva de conhecimento. Concebe-se, assim, que a formação inicial, por si só, não é suficiente para desenvolver um ensino que resulte em habilidades e capacidades humanas, que possibilitem aos sujeitos sobreviverem e terem êxito na sociedade do conhecimento, e a formação continuada seria o caminho.

Os programas de formação continuada ofertados pelas secretarias de educação devem ser considerados como uma tradução da busca pela qualidade no ensino, em que os professores, ao serem valorizados e colocados em constante formação, poderão tornar o espaço escolar mais dinâmico e produtivo. A necessidade de formação continuada faz-se cada vez mais presente, não no papel de educação compensatória, mas como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar, porque ela tem condições possíveis de resposta aos reclamos do momento atual, a partir da inserção do professor no campo, após a formação inicial.

A formação continuada dos professores dará condições de se trabalhar em consonância com novos paradigmas de aprendizagem que emergem no exercício profissional e na experiência de vida dos professores, como é o caso da educação integral e da escola de tempo integral. No cumprimento dessa função, os programas de formação continuada estariam cientes dessas questões, que estariam integradas às novas perspectivas socioculturais e atentas aos sinais de transição e mudança.

Com o desenvolvimento da política de educação integral:

são inúmeros os obstáculos e desafios a serem equacionados, entre eles: espaços adequados de aprendizagem, recursos financeiros, profissionais de áreas específicas, docentes em tempo integral e a formação docente para atuar neste local com tempo e espaço ampliados, um fluxo diferenciado de organização pedagógica e curricular, oficinas, presença de voluntários, instituições públicas e privadas. (SOUZA, 2015, p. 40).

Portanto, busca-se através da formação continuada dos professores atender o contexto das escolas para que as atividades abordadas na formação possam fazer uma relação entre a teoria e a realidade dos professores, para assim contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas vivenciadas no espaço das escolas de tempo integral.

Neste sentido, considera-se a formação continuada um processo contínuo indispensável para o desenvolvimento do trabalho docente, pois através desta formação o

professor poderá atualizar seus conhecimentos, adquirir novas metodologias de ensino, discutir e aperfeiçoar sua prática educacional a partir das demandas da escola.

Darcy Ribeiro deu destaque à formação dos professores por acreditar que esta seria parte inerente do projeto da escola de tempo integral e da transformação da educação.

A formação continuada é vista como ponto de discussão a partir das novas perspectivas que a escola de tempo integral passa a desenvolver, com isso entra-se no debate sobre a identidade do professor, valorização dos saberes docentes e práticos, bem como a reflexão do contexto escolar que deve ser pensado para a elaboração de formações que abarquem essas questões.

No entanto, Bezerra (2002, p. 06) apresenta uma reflexão sobre a formação continuada pensada a partir de cursos promovidos pelo MEC:

Buscando alternativas para a formação continuada, o MEC – Ministério da Educação (BRASIL, 2002) observa que desde um passado recente, proliferam sucessivos eventos de capacitação, cursos e encontros, em que os professores entram em contato com as teorias educacionais, novas metodologias de ensino e informações atualizadas sobre a sua disciplina. Não raro essa “aprendizagem de ouvido” cai no vazio, pois os professores não experienciam concretamente novas formas de construção de seu próprio conhecimento e nem são estimulados a desenvolverem uma postura mais ativa e cooperativa. Esse modelo de capacitação “eventual”, baseada na realização esporádica ou sequenciada de encontros, não costuma constituir-se como efetiva e legítima formação continuada, caracterizando-se antes como uma formação descontínua, realizada aos “soluços”.

Para a autora a formação continuada não se resume apenas a cursos de capacitação, esta formação vai além da capacitação dos professores, pois a aprendizagem ofertada aos docentes deve contribuir com o trabalho pedagógico desses profissionais.

Como citada anteriormente, a realidade da educação em tempo integral está posta em Lei, o aluno passa a ter mais tempo na escola, o que leva a:

inserção de diversificadas atividades práticas, políticas e pedagógicas complementares à formação integral do educando [...], abre possibilidades para a implantação, execução e avaliação de efetivas políticas educacionais de formação continuada dos professores das escolas públicas (BEZERRA, 2002, p. 06).

É indispensável a abordagem da formação continuada para os professores, que, se pensada como um processo contínuo que acompanha o professor ao longo da sua carreira profissional, pode ser uma forma de aperfeiçoar o fazer docente, incentivando a reflexão e aprimorando a autonomia dos professores, e possibilitar a permanente atualização dos seus saberes para proporcionar um bom desempenho e comprometimento com o trabalho.

Como destaca a LDB nº 9394/96, a formação continuada dos professores pode ocorrer a distância ou em serviço, tornando-se uma necessidade e um direito do docente para se alcançar uma educação de qualidade, ainda nos art. 63 e 67 a lei enfatiza o processo de formação contínua dos profissionais da educação. Ao fazermos uma reflexão sobre a questão, podemos discutir que o conhecimento é inacabado, que a formação do professor está em constante transformação e construção.

Na perspectiva da escola de tempo integral, o professor se constitui como o profissional articulador da promoção da formação integral dos sujeitos, para tanto, Bezerra (2002, p. 07) afirma que:

“a escola de tempo integral não é uma escola de dupla jornada com a repetição de tarefas e metodologias. A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem”.

Para a autora, a jornada integral não deve ser vista apenas como uma carga maior de tempo em sala de aula, mas como forma de ressignificar as atividades dos alunos.

Nesse contexto, ao pensar em formação continuada, cabe a discussão de programas ofertados pelas secretarias de educação que visam um professor ideal para uma escola ideal, quando na verdade não existe, pois é preciso considerar que cada aluno possui uma particularidade e quando se pensa em formação continuada o debate deve permear as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, para possibilitar a este profissional refletir sobre sua prática para que a educação de fato seja de qualidade.

Ainda de acordo com Bezerra (2002, p. 08):

O Estado, como responsável pela educação pública, é o responsável também pela formação continuada dos professores das redes públicas de ensino, porque ela poderá contribuir para a melhoria do ensino oferecido nas escolas. Na perspectiva de se oferecer educação de qualidade, o professor será um profissional valorizado e colocado em situações de constante formação, para que seu local de trabalho se transforme em um ambiente dinâmico e produtivo, tanto para quem ensina como para quem aprende.

Pensar a formação continuada na perspectiva de contribuir com a melhoria da qualidade na educação das escolas de tempo integral é trabalhar com os professores o aperfeiçoamento intencional, baseado no estímulo da reflexão e aprimoramento da prática com o intuito de desenvolver a autonomia do professor, e as concepções e práticas que sejam condizentes com o projeto da educação integral, a fim de inserir no processo de formação

docente a relação entre a educação, a formação integral dos sujeitos, a escola, o professor e o aluno.

Faz-se necessário elaborar programas dessa natureza condizentes com a realidade das escolas, considerando as dificuldades dos professores. A participação dos professores na elaboração dos planos de ação dos cursos de formação é imprescindível e deve ser baseado nas necessidades e interesses desses profissionais a fim de contribuir com o aprimoramento da prática docente.

Na proposta de educação integral, o ambiente escolar não é uma reprodução da escola de um turno. A escola de tempo integral não é uma simples ampliação do tempo, mas objetiva repensar a função da escola e da prática educativa no direcionamento de saberes escolares, regionais, comunitários, para o pleno desenvolvimento da cidadania e singularidade individual dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor passa a ser agente social desse projeto. Para tanto, o docente necessita repensar sua prática, e a formação continuada poderá ser um fator contribuinte para dar condições aos professores em trabalhar com os novos paradigmas de aprendizagem que surgem com a proposta da educação integral.

3 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Esta seção está organizada em quatro momentos: primeiro apresentamos a caracterização educacional do Município de Santarém, em seguida, discutimos apontamentos referentes à formação continuada dos professores, conforme é prevista pelo PMES, e a contextualização da política de educação integral no município, tendo como foco o PME e, por fim, apresentamos a caracterização das escolas pesquisadas com o intuito de compreender a realidade do *locus* da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

O Município de Santarém está localizado na mesorregião do Baixo Amazonas, a margem direita do rio Tapajós, e é o terceiro maior município do estado do Pará, considerado o principal centro socioeconômico da região, por oferecer melhor infraestrutura econômica e social (como escolas, hospitais, universidades, estradas, portos, aeroportos, comunicação, indústria e comércio). De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2013), Santarém possui uma área de 22.886,624 km². No aspecto populacional, o município conta com 288.462 habitantes residentes nas zonas rural e urbana.

Destacado nos últimos anos pela sua biodiversidade e cultura local, o município de Santarém vem se tornando um importante polo universitário, concentrando em seu território, jovens e adultos à procura dos cursos de graduação e pós-graduação.

Santarém conta com uma universidade federal, um campus da universidade estadual, 48 escolas particulares, duas escolas de ensino profissionalizante, um instituto federal e 09 instituições particulares de ensino superior. Além disso, o município possui um Conselho Municipal de Educação conforme os termos da Lei Municipal de nº 15.957/97, que atribui a este organismo atribuições consultivas em virtude da não criação do Sistema Municipal de Ensino. A Lei supracitada foi alterada pela Lei municipal de nº 17.998/2006, a qual em seu art.1º determina a criação do Conselho Municipal de Educação-CME como órgão normativo, consultivo, deliberativo, mobilizador, fiscalizador e propositivo.

Em relação à oferta da educação pública no município, a oferta da educação infantil e o ensino fundamental I e II é promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém

– SEMED, que identificou nos últimos seis anos aumento na efetivação da matrícula escolar nessas etapas de ensino.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Santarém - PMES, decênio 2015/2025 (p. 22, 2015):

Há 397 escolas de jurisdição municipal, sendo 320 localizadas no espaço campestre – 231 escolas na região de rios e 90 na região de planalto, e 76 fixadas no limite urbano. Das Instituições urbanas e das localizadas no planalto, 21 são Unidades de Educação Infantil, localizando-se 19 em centro urbano e 02 no planalto.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, contribui para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida gratuitamente em creches ou instituições equivalentes para crianças de até 03 anos de idade e, posteriormente, em pré-escolas para crianças de 04 a 05 anos.

Conforme o PMES (2015, p. 26):

Atualmente, a Educação Infantil é uma das mais importantes políticas públicas de educação no Município de Santarém, por meio da atuação e do compromisso da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, desenvolvendo nos bairros uma política de construção de Centros de Educação Infantil, que ampliará a oferta de vagas para as crianças do nosso município.

O nível de ensino que precede a educação infantil é o ensino fundamental I. De acordo com dados do PMES, no “Município de Santarém, a população residente na faixa etária de 06 a 08 anos é de 19.040. Deste total, 93,2% (17.746) está matriculada nas escolas de todas as redes de ensino do município” (PMES, 2015, p. 49).

Já na Educação Infantil, o total de alunos é de 18,98% (3.614) e no Ensino Fundamental I, nível de ensino recomendado para alfabetização das crianças, 21% (14.130), um dado posto no Plano é referente ao fator positivo que desse total o percentual de alfabetizados é de 90,2%.

A meta traçada pelo município para alfabetizar todos os alunos de 06 a 08 anos ocorreu a partir de uma preocupação com esse ciclo de ensino que precede a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

No dia 06 de fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de Nove Anos e tem como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade.

Diante disso, a SEMED juntamente com órgão executivo do Sistema Municipal de Ensino de Santarém, com o intuito de implementar a Lei supracitada, elaborou um plano estratégico para implementar o Ensino Fundamental de Nove Anos no município, sendo amparado pela resolução N° 001 de 13 de novembro de 2008 que estabeleceu as normas e orientações para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Sistema Municipal de Ensino de Santarém.

Deste modo, dá-se destaque ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB do município de Santarém, que “agrega o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala e dá a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (2015, p. 38).

O plano do município aborda o diagnóstico do INEP, quanto aos resultados de desempenho dos anos iniciais e finais e às metas projetadas para o Município de Santarém, com o objetivo de garantir a equidade da aprendizagem em todos os níveis de ensino ofertados pelo município, conforme apresentado nas tabelas abaixo:

Tabela 03 - Resultados e Metas do IDEB do Município de Santarém - Séries Iniciais/2014

| Município | IDEB OBSERVADO | | | | | METAS PROJETADAS | | | | | | | |
|-----------|----------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Santarém | 3,5 | 3,9 | 4,2 | 4,6 | 4,9 | 3,6 | 3,9 | 4,3 | 4,6 | 4,9 | 5,2 | 5,5 | 5,8 |

Fonte: Plano Municipal de Santarém, 2015.

Tabela 04 - Resultados e Metas do IDEB do Município de Santarém - Séries Finais/2014

| Município | IDEB OBSERVADO | | | | | METAS PROJETADAS | | | | | | | |
|-----------|----------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Santarém | 3,7 | 3,9 | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 3,8 | 3,9 | 4,2 | 4,6 | 5,0 | 5,2 | 5,5 | 5,7 |

Fonte: Plano Municipal de Santarém, 2015.

De acordo com as informações, as séries iniciais (1° ao 5° ano) têm mantido um nível próximo às metas projetadas, já as séries finais (6° ao 9° ano) se mantem com nível inferior às metas previstas, o que é preocupante tendo em vista que o objetivo seria alcançar ou ultrapassar a meta, uma vez que o diagnóstico do IDEB é a equidade da aprendizagem.

Vale ressaltar que a explanação do IDEB do município de Santarém, neste ponto, foi posta para se ter um panorama de como está a projeção da educação no município a partir das metas previstas e projetadas pelo IDEB, cujo resultado não tem uma ligação direta com a

implementação das escolas de tempo integral, já que a apresentação das informações traz o resultado e diagnóstico geral da rede municipal de ensino.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Devido à alteração da proposta do ensino fundamental para o atendimento de 1º ao 9º ano, a gestão educacional do município, por meio do PMES, afirma que o ensino Fundamental terá uma ampla movimentação nas mudanças que já perpassam pela discussão no que se refere ao “currículo, gestão democrática, participação de ações que envolvem o fazer pedagógico, elaboração e organização de eventos, comunicação mais eficiente, ação de inclusão na formação inicial e continuada dos educadores” (PMES, 2015, p. 33), tendo em vista, a garantia da qualidade no ensino ofertado pelo município.

Segundo o PMES (2015, p. 75), a meta 16 foi criada em consonância ao proposto pelo PNE, mas com algumas alterações:

Formar, em nível de pós-graduação, 60% dos profissionais da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir aos mesmos, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Enquanto o PNE visa a formação em cursos de pós-graduação a 50% dos profissionais da educação básica do país, o município acrescentou a sua meta 10%, o que nos leva a refletir sobre a importância dada à formação continuada dos profissionais da educação.

Tabela 05 - Porcentagem de professores da educação básica com pós-graduação do Município de Santarém

| Ano | Total do indicador (Porcentagem/Quantitativo Numérico) | |
|------|--|-----|
| 2007 | 6,9% | 210 |
| 2008 | 14% | 493 |
| 2009 | 11,2% | 394 |
| 2010 | 11,9% | 446 |
| 2011 | 16,2% | 635 |
| 2012 | 16,9% | 690 |
| 2013 | 18,6% | 747 |
| 2014 | 18,2% | 717 |
| 2015 | 18,2% | 737 |
| 2016 | 21,1% | 879 |

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação, 2017.

Segundo a tabela, desde 2007 o número de professores com nível de pós-graduação tem aumentado, no entanto, ainda é um número pequeno. Conforme o PMES (2015, p. 74):

Segundo a projeção realizada a partir do Censo Demográfico 2010, constata-se que em relação ao percentual nacional o nosso município ainda apresenta uma defasagem

quanto a formação destes profissionais. Esta projeção baseia-se na realidade considerando que 5 anos atrás a oferta em pós-graduação era reduzida. Hoje com a implantação de várias instituições privadas e a institucionalização da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA o município garantiu um aumento na oferta de cursos gratuitos de pós-graduação *lato sensu*.

A discussão no PMES demonstra a preocupação no número de professores sem pós-graduação, mas considera que o município tem avançado nesse ponto a partir da garantia de cursos ofertados de forma pública para o alcance da qualificação dos professores.

No PMES destacam-se também as estratégias dispostas para o alcance da formação continuada dos professores, voltadas à garantia do repasse de material didático e à articulação com instituições particulares para promoções de cursos de capacitação, mas ao se realizar uma leitura geral do PMES, podemos perceber que ao longo do documento surgem outras estratégias para o desenvolvimento desta formação, que direcionam o docente a relacionar a teoria com prática a fim de superar as dificuldades do desenvolvimento profissional com o contexto em que esteja inserido.

Ainda no PMES a formação continuada pensada para os professores da rede de ensino do município de Santarém está pautada em uma formação que considera as necessidades dos docentes tendo como foco as demandas e contextualizações do sistema de ensino, como por exemplo: acesso as informações de acessibilidade, adaptação às novas tecnologias, entre outras questões que vão surgindo ao longo do processo educacional.

Diante disso, o PMES é referência indispensável de análise documental para verificar como o processo de formação continuada dos professores está sendo pensado no município de Santarém, haja vista que os autores que discutem sobre essa formação consideram que esta vai além da capacitação em cursos e da obtenção de títulos.

Segundo Mizukami *et. al.*, (2002, pp. 26-28):

Ao longo dos últimos anos, nas discussões sobre formação continuada vem-se questionando a oferta, pela universidade e por outras agências de cursos de curta duração (30-180 horas) como meio efetivo para a alteração de prática pedagógica. Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para a mudança efetiva. [...]. As universidades, por meio do oferecimento de cursos, geralmente presenciais, de diferentes níveis – aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação -, têm constituído o espaço privilegiado para essa formação, por serem consideradas locais de avanço científico e profissional. [...]. Nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem [...], para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente.

Em consonância com o que a autora aponta sobre a necessidade do envolvimento de instituições que promovam a discussão de uma formação continuada aos professores que deem subsídios à reflexão da prática docente, o PMES apresenta como estratégia no item 16.1: “Realizar em regime de colaboração com instituições públicas de educação superior o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por pós-graduação, de acordo com a formação específica”. Quando se aborda a questão da formação específica, entende-se que cabe, também, o desenvolvimento de uma formação que esteja de acordo com o local em que o professor esteja lotado, tendo em vista que cada escola possui uma especificidade educacional como, por exemplo, as escolas do campo, que possuem sujeitos como inúmeras diversidades culturais e sociais, o que requer um trabalho diferenciado do professor.

De acordo com a meta que trata exclusivamente da formação continuada, o plano direciona os professores ao processo de reflexão sobre sua ação docente, conforme cada modalidade educacional em que esteja inserido, e irá abordar questões como “consolidar o reconhecimento da importância da formação continuada dos educadores para uma prática pedagógica de qualidade” (PMES, 2015, p. 51).

Este excerto está disposto no PMES no tópico que trata do programa de alfabetização e, como este tema é importante, faz-se necessário, dar subsídios teóricos e práticos ao professor para que sua prática pedagógica auxilie na qualidade da educação, e como estratégia para esta qualidade a formação continuada é discutida para que o professor perceba a importância dessa relação para o seu desenvolvimento profissional.

Outro ponto de destaque sobre a formação continuada dos professores no PMES refere-se à meta 02 que trata da universalização do ensino fundamental, e na estratégia 2.4 destaca a preocupação em “promover formação continuada a todos os profissionais da educação em exercício, nas diversas áreas do conhecimento considerando as diversidades: Educação Especial, Educação do campo, Quilombola e Indígena” (PMES, 2015, p. 113).

Considera-se neste trecho a importância de promover a formação continuada dos professores a partir do contexto em que estejam inseridos. A formação inicial proporciona a base para a atuação dos docentes nas diferentes áreas, no entanto a prática docente vai além dos conteúdos discutidos em sala de aula. Por isso, cabe efetivar a estratégia para que o próprio ensino seja de qualidade.

O PMES deixa, ainda, mais evidente a necessidade de ofertar a formação continuada aos professores, com o objetivo de alcançar a qualidade da educação básica, quando expõe nas estratégias a seguir:

2.12-Formar os professores da educação básica das turmas multisseriadas das escolas do campo indígenas e quilombolas, até o sexto ano de vigência deste PME, garantindo a estes profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e especificidades do campo, fomentando a qualidade da educação básica.

2.12.1 – Formação continuada de professores de todas as áreas de conhecimento, incluindo a área de extensão voltado a agroecologia, com pedagogia da alternância, com suas especificidades, de acordo com a Lei 12.695/2012.

Vale ressaltar o destaque às escolas do campo no PMES tendo em vista que o maior número de escolas do município encontra-se em área rural, portanto, além do documento estar de acordo com o esperado pelo PNE, a preocupação de formar e dar subsídios práticos aos professores para atuarem nas diferentes modalidades do ensino torna-se evidente no plano.

De acordo com o PMES, a SEMED tem buscado a contratação de professores com formação adequada para a atuação em sala de aula, bem como parcerias com o governo federal, estadual e organizações não governamentais a fim de ampliar e promover um ensino de qualidade aos educandos.

3.3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Santarém conta com a política de tempo integral desde o ano 2009 através da adesão do Programa Mais Educação, portanto, faz-se necessário discorrer sobre esta política a fim de entender como o município vem trabalhando a educação integral em tempo integral, uma vez que este programa fez parte do processo de desenvolvimento do ensino em uma das escolas de tempo integral de Santarém. Nesse processo, é importante compreendermos qual a ligação do programa com o objetivo da escola, pois este foi criado e pensado a partir de uma ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola com o desenvolvimento de atividades prontas, já a escola foi implementada a partir de uma visão de educação integral em tempo integral.

O Programa Mais Educação - PME foi uma proposta do Governo Federal para a indução da ampliação da jornada escolar com o intuito de promover a educação integral, articulando oportunidades educativas entre os profissionais da educação e de outros agentes do processo da educação integral, tais como: família, equipe gestora, professores, monitores e conselho escolar. “Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (PMES, p. 61, 2015).

De acordo com dados coletados junto à coordenação do PME da SEMED, em 2009, o município de Santarém aderiu ao programa, sendo implementado em 18 escolas da zona urbana, atendendo a 2.412 alunos.

No ano seguinte em 2010, mais 17 escolas são contempladas com o programa, somando 35 escolas e 5.760 alunos participantes das atividades. Já no ano de 2012, 09 escolas da zona urbana e 120 da zona rural aderiram ao PME, totalizando 164 escolas e 16.783 alunos nas atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação. O quadro abaixo dispõe do quantitativo de escolas atendidas pelo PME por localidade.

Quadro 01 - Escolas atendidas pelo Programa Mais Educação (2009-2012)

| Região | Localidade | Quantidade de Escolas |
|--------------------|-------------------|------------------------------|
| Rios | Lago Grande | 24 |
| | Arapiums | 17 |
| | Tapajós | 14 |
| | Várzea | 18 |
| | Arapixuna | 05 |
| Planalto | Santarém | 26 |
| | Mojú dos Campos | 16 |
| Cidade | Santarém | 44 |
| Total Geral | | 164 |

Fonte: Coordenação do Programa Mais Educação – SEMED, 2015.

No ano de 2012, destaca-se a implementação de duas unidades escolares registradas junto ao MEC como Escolas de Tempo Integral: uma localizada na Zona Urbana e outra na Zona Rural. As duas unidades escolares são o foco de discussão da pesquisa, tendo em vista que foram criadas e pensadas a partir das discussões que permeiam a educação integral, e, então, são caracterizadas nos tópicos 3.3.1 e 3.3.2.

Nos anos posteriores, 2013 e 2014, o município continuou a ser contemplado com a adesão de escolas ao PME, como destaca a tabela abaixo:

Tabela 06 - Adesão de escolas ao Programa Mais Educação no Município de Santarém (2013 – 2014)

| | 2013 | | | 2014 | | |
|---------------|-------------|-----------------|---------------|-------------|-----------------|--|
| Cidade | Rios | Planalto | Cidade | Rios | Planalto | |
| 04 | 28 | 19 | 10 | 05 | 08 | |

Fonte: Coordenação do Programa Mais Educação – SEMED, 2015

Vale ressaltar que, no ano de 2014, as escolas do município de Mojuí dos Campos⁹ deixaram de ser de responsabilidade do Município de Santarém. Ficaram a cargo da coordenação de Santarém 214 escolas atendidas pelo programa, sendo 58 da Zona Urbana e 156 da Zona Rural, atendendo 19.596 alunos, distribuídos em 731 turmas.

Devido a cortes orçamentais do Governo Federal¹⁰, o programa no município estagnou durante os anos de 2015 e 2016, mantendo apenas as escolas que ainda não tinham utilizado todo o recurso disponibilizado para o desenvolvimento das atividades previstas pelo programa.

Recentemente, o Governo Federal lançou o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016. É uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

Em 2017, a proposta é que o Programa seja implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante à complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. O Programa tem por finalidade contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
 - II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
 - III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
 - IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.
- (BRASIL, MEC, 2017).

O Programa Novo Mais Educação está sendo implementado nas escolas públicas de ensino fundamental por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias

⁹ Mojuí do Campos no ano de 2013 conseguiu a emancipação do município, portanto, no ano de 2014, passou a assumir suas próprias escolas que até então estavam vinculadas à rede educacional de Santarém.

¹⁰ Em 2015 ocorreu uma mudança de governabilidade brasileira devido o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, com isso, o governo atual, presidido por Michel Temer, em 2016, modifica todas as políticas em cursos, entre elas o programa mais educação que assumi outra feição.

estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC.

De acordo com dados da coordenação do Programa Novo Mais Educação – PNME da SEMED, neste ano de 2017, o município deve atender 240 escolas, que incluem escolas da zona urbana e da zona rural. Devido a nova discussão do programa, a SEMED preferiu organizar o calendário para início das atividades PNME no segundo semestre de 2017, com o intuito de organizar melhor a logística para o atendimento do programa nas escolas.

Para se entender o processo de implementação da proposta no município foi necessário nos direcionarmos à SEMED para ter uma conversa com a coordenação do PME e entender como o município vem trabalhando a política nas escolas. A primeira pergunta feita para a coordenadora do PME foi sobre a implantação da política pública de educação integral no município de Santarém, a coordenadora nos afirmou que:

Em 2009, eu ainda não era coordenadora do programa, eu estava diretora na escola Haroldo Veloso, e a secretária na época estava em Brasília, então surgiu o programa e então Santarém foi incluído, e foi indicado somente 18 escolas. [...], ainda não estava envolvido o campo [...] em 2012, veio do MEC a relação das escolas do campo e foi quando nós começamos a fazer o trabalho não só na cidade, mas também no campo [...] isso fez com que as comunidades que não tinham coisas diferentes acatassem melhor esse programa, mas é meio difícil, porque já vem de lá e eles não sabem a real realidade das escolas, a distância das comunidades aqui do município pra que a gente possa chegar lá pra ver como está sendo desenvolvido o programa, a gente sabe através do registro fotográfico, das visitas que a gente faz e quando se faz, mas de qualquer forma a gente tem uma diferença bem grande entre cidade e campo. (G1, 2017, p. 02).

De acordo com a fala da coordenadora observamos que surgiu a oportunidade de inclusão do município no programa e, portanto, a secretária de educação da época aderiu com o intuito de desenvolver em Santarém a política indutora de educação integral.

Destaca-se na fala da coordenadora sobre a inclusão das escolas do campo no PME, que considerou de grande valia a adesão das escolas por possibilitar a estas o envolvimento de atividades extraescolares que viabilizam uma dinamicidade no trabalho pedagógico com os alunos. No entanto, a coordenadora do programa ressalta que existe uma dificuldade nesta adesão devido a questão da logística para o acompanhamento pedagógico das escolas do campo serem distantes da sede municipal, essa questão deve ser discutida, pois mesmo diante de todas as dificuldades de logística a SEMED deve organizar meios para tal acompanhamento. Além disso, as escolas não dispõem de uma autonomia para a adesão ou não do programa, o MEC envia a relação das escolas e estas acabam por aceitar as atividades no programa no ambiente

escolar. Como ressalta a coordenadora, o programa tende a acontecer com diversos entraves devido o MEC não conhecer a realidade local.

De acordo com PMES, o município conta com duas escolas de tempo integral, diante desse conhecimento foi questionado à coordenadora do PME como ocorreu a implementação das escolas de tempo integral no município e se as escolas de tempo integral Frei Fabiano e Irmã Dorothy foram planejadas a partir de algum programa do Governo Federal:

O Frei Fabiano, nós estamos por dentro, porque nós tivemos pessoas da minha equipe que foram trabalhar lá, quando os professores temporários deixaram e tinha que continuar, nosso equipe foi pra lá, logo no início foi um pouco difícil, porque ela estava sendo dita que era de tempo integral, mas não estava funcionando direito como deveria, com o mais educação foi criado o fundamental pela manhã e no intermediário até umas 15h era o mais educação e depois até eles saírem tinha outras oficinas que eram com estagiários. Lá na Irmã Dorothy eles não começaram, porque o conselho não estava formado, então não tinha como vir a verba pra eles. Agora já está tudo normalizado e eles já estão funcionando com escola de tempo integral. Isso porque o Frei Fabiano não tinha vindo na relação do MEC para trabalhar com o Mais Educação, aí nós pedimos para incluir a escola, e nós junto com a secretária de educação, nós pedimos pra lá, dizendo o que estava acontecendo, aí foi que veio a autorização para funcionar o mais educação, aí veio a verba para atender as necessidades do programa. (G1, 2017, p. 03).

Segundo a abordagem da coordenadora, a SEMED está mais próxima da realidade da escola Frei Fabiano e do seu desenvolvimento desde sua fundação. Conforme apontado pela coordenadora a escola Frei Fabiano teve um início conturbado, pois mantinha os estagiários em um tempo intermediário e na sequência os professores ficavam com os alunos para cumprir o tempo integral. Devido a essa situação, a SEMED buscou inserir a escola no PME para que este pudesse contribuir com o trabalho da escola, mas, conforme a fala da coordenadora, apesar de a escola ser definida como de tempo integral, não era o que se observava na prática, por estar com o desenvolvimento das atividades conturbada.

Acredita-se que essa realidade aconteceu devido o próprio município desconhecer e diferenciar Programa Mais Educação de Escola de Tempo Integral. Como a escola Frei Fabiano foi uma escola pensada para que todos os alunos pudessem permanecer na escola em horário integral, enquanto que no PME só permanecia com uma pequena parcela de alunos no horário intermediário para o desenvolvimento de atividades postas pelo programa, houve uma dificuldade em desenvolver um trabalho na escola que pudesse abarcar uma educação integral em tempo integral. A SEMED se viu diante de uma realidade desconhecida.

No caso da escola Irmã Dorothy, pelo distanciamento da zona urbana e por não ter conselho, como afirmou a coordenadora, não foi inclusa na lista para atender ao PME, e, conforme constatado em *lócus*, a escola até os dias atuais não conta com esse programa no

desenvolver de suas atividades. E mesmo sem um maior acompanhamento pedagógico da SEMED busca desenvolver um trabalho pautado na educação integral de tempo integral.

Tendo em vista a implantação das escolas buscamos compreender, por meio da fala da coordenadora do PME, qual o objetivo das escolas de tempo integral para o município de Santarém:

Olha assim, acho que é ter uma experiência pra fazer de como acontecer, pra ver esse programa acontecer na escola pra ver um resultado na aprendizagem da criança durante esse período que ele passa lá, porque as outras escolas são só de quatro horas, pra eles vão ser quase 8 horas, são sete horas e durante essas horas eles tem as atividades do fundamental normal, regular, depois tem as atividades desse programa, que faz com que a escola seja de tempo integral, de manhã e de tarde, atendendo as crianças para eles terem um bom resultado de aprendizagem e de um modo geral na formação integral da criança, porque lá ele não vai só aprender a ler e a escrever, mas vai aprender a se socializar, vai aprender outras atividades que vai ajudar com que ele desenvolva mais o conhecimento dele. (G1, 2017, p. 03).

Percebemos, na fala da coordenadora, que a referência que esta tem sobre o objetivo das escolas de tempo integral se remetem à discussão abordada pelo PME, no qual as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades extracurriculares para ajudá-las no aprimoramento dos conhecimentos básicos como leitura, escrita e no auxílio da socialização. É pertinente a coordenadora ter essa visão uma vez que está na coordenação de um programa e precisa ter conhecimento para tal função, no entanto, nos remetemos à reflexão se de fato o objetivo das escolas de tempo integral é apenas a ampliação do tempo de permanência nas escolas.

Em virtude dessa discussão, questionamos à coordenadora se existe algum acompanhamento pedagógico diferenciado para as escolas de tempo integral:

Tem a coordenação pedagógica da SEMED que atende lá as crianças e nossa coordenação, quando nós vamos visitar as escolas a gente verifica como tá o andamento do programa e algumas orientações a gente dá, mas a parte mais pedagógica é através do GN10 que é a Gestão Nota 10 que faz esse trabalho com as escolas, agora nessas duas escolas nós vamos ver mais agora para ver o que tá funcionando, porque no Frei Fabiano nós acompanhávamos através das coordenadoras pedagógicas que tínhamos na época e eles estavam lá diretamente com as crianças e agora nós só somos três na equipe, aí não tem como estar lá direto, mas sempre que for possível nós vamos lá pra ver como está sendo, as outras colegas de trabalho daqui da SEMED, que vão, fazem a pesquisa, veem como tá a situação, diz pra gente como é que tá, aí a gente aqui tenta resolver. Nós estamos trabalhando agora em conjunto, tem uma pessoa da nossa equipe que está trabalhando com o pessoal da Gestão Nota 10 que é pra fazer parte desse acompanhamento para depois falar pra gente como é que as escolas estão. (G1, 2017, p. 04).

Observa-se que o acompanhamento pedagógico nas escolas que aderiram ao PME existia e, no caso da escola Frei Fabiano, havia uma ponte de ligação com as pedagogas da

escola. No entanto, a escola Irmã Dorothy acabou ficando sem esse acompanhamento pedagógico por parte da coordenação do PME, como é evidenciado na fala da G1. É notável que existe uma parceria entre o setor do PME com a Gestão Nota 10, que foi feita pelo município, desde 1998, com o Instituto Ayrton Senna que visa contribuir com a formação continuada de gestores e pedagogos e com a correção da distorção idade/série, através das turmas SE LIGA e ACELERA (PMES, 2013).

De acordo com o instituto, a formação continuada tem por objetivos:

- ✓ Fortalecer a ação gestora no que tange à política educacional da rede de ensino;
- ✓ Avaliar o desempenho de rede de ensino diante das metas estabelecidas;
- ✓ Exercitar a análise de dados com a finalidade de identificar os pontos fortes e frágeis que os resultados apontam;
- ✓ Elaborar propostas de intervenção voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. (PMES, 2013, p. 33).

Os gestores e pedagogos participam de reuniões mensais com objetivo de serem qualificados conforme os objetivos traçados pelo instituto, nesse contexto a coordenação do PMES manteve uma parceria com a coordenação do GN10 para acompanhar as escolas, professores e alunos no desenvolvimento das atividades do PMES.

Em consonância a essa questão da formação continuada, perguntamos à coordenadora, quanto ao ensino, se os professores recebem ou receberam algum tipo de formação específica para atuação nas escolas de tempo integral.

Antes, quando tinha todas aquelas outras oficinas nós fizemos uma capacitação para eles com pessoas da área, então foi pessoas de música, de Karatê, todas aquelas oficinas nós conseguimos uma parceria com a UEPA, com a SAGRI. Agora que é só português e matemática, junho ou julho que nós vamos ver essa formação para poder dar essas orientações para esses professores, até porque eles só vão trabalhar aquilo que eles se comprometeram e a gente vê que eles têm o conhecimento para repassar para as crianças. Não tem uma formação frequente, porque a logística não permite, tudo dá despesa, eles vão ter que vir pra cá, das 234 escolas não dá pra fazer uma formação com todo mundo, porque vai ser difícil, então nós estamos pensando fazer por região: cidade, rios e planalto, e na região de rios nós estamos pensando em dividir em dois, porque é muita gente. Mas não tem, da vez passada tinha 428 monitores, muitos ficaram assim, queriam, mas só que não teve condições, nós dividimos, mas ficou difícil, agora nós queremos fazer assim: só quem é de português, quem tá com português e matemática, aí vem os dois, então a gente tá vendo tudo isso para resolver. (G1, 2017, p. 04).

Pelo que se percebe existiu formações para os monitores das oficinas que foram ofertadas às escolas, quando a coordenadora se refere a professores no início da sua fala ela está se remetendo aos monitores. Ela enfatiza que os 428 monitores do PNME iriam receber a

formação para desenvolverem as oficinas de matemática e português, no entanto, não é evidenciada a formação para os professores que atuam com as crianças que participam das atividades do PME ou aos professores que trabalham nas duas escolas de tempo integral: Frei Fabiano e Irmã Dorothy. Dentro dessa perspectiva, podemos enfatizar que não existe uma política de formação aos professores que atuam nas escolas de tempo integral, as existentes não direcionam a uma formação voltada a discussão da formação integral.

No que tange à questão de como a política pública da educação integral fundamenta a orientação dos professores e o planejamento das práticas docentes na escola, a coordenadora nos informou que:

O monitor, como eu falei, ele está sendo avaliado pra poder ver se ele tem condições para trabalhar com essas crianças e eles já sendo selecionados eles vão ter uma formação, uma capacitação pra ver como eles vão trabalhar com essas crianças, pra essas crianças terem uma aprendizagem melhor e que esses monitores possam se sair bem, porque se a gente for colocar qualquer um no sentido de conhecimento nós não vamos ter um bom resultado, porque esse mais novo educação tá visando mais o aprendizado das crianças pra melhorar a qualidade do ensino, então eles tem que aprender mais pra ensinar mais, a gente sabe que todo professor ele não é o sabe tudo, assim como ele vai ensinar ele aprende, porque se ele se interessa e ver que a criança tá querendo algo, ele vai ter que se esforçar pra dar condições de ensinar e de o aluno aprender. Eu acredito, que vem ajudar muito, outros programas que nós temos como o PNAIC, a fórmula da vitória, junto com esses, então não é possível que as nossas crianças não melhorem essa aprendizagem e que o nosso IDEB não seja maior do que é. (G1, 2017, p. 05).

Conforme o discurso da G1, nos direcionamos à postura adotada pelo município que está sendo baseada pela proposta do PNME, que visa a qualificação escolar tendo o foco nas aulas de português e matemática. Consideramos importante a discussão desse aspecto, pois se retomarmos o debate da educação integral, a formação não deve se pautar apenas no ensino sistemático visando a melhoria do IDEB, esta educação deve estar pautada no desenvolvimento tanto de aspectos educacionais, como sociais, culturais, entre outros que levem o sujeito a desenvolver um formação integral. O discurso da coordenadora é relevante por apontar a sua visão do que tem sido discutido a partir da implantação do programa, no entanto nos leva a refletir sobre como é o trabalho desenvolvido nas escolas de tempo integral do município, pois a fala da G1 sempre se remete às escolas que aderiam ao programa, e que não há um olhar diferenciado para as duas unidades de ensino de tempo integral.

Para se compreender mais sobre o PNME, indagamos a coordenadora se existem diretrizes que orientam os professores para trabalhar com o programa mais novo educação. Esta nos informou que:

Eles vão pegar as crianças que tem mais dificuldade na leitura e na escrita, nos cálculos, nas quatro operações, coisas assim, que foi diagnosticado na escola, então é com essas crianças que eles vão trabalhar, mas sempre com a parceria do professor, dentro do plano de curso do professor, vão trabalhar em conjunto, porque eles não podem ensinar uma coisa e o professor ensinar outra, aí ao invés de ajudar vai atrapalhar, então eles podem sentar com o professor na sexta-feira, conversar pra saber qual a dificuldade que ele tá achando nas crianças. Ninguém vai deixar eles a vontade pra fazer o que eles quiserem, é diferente de capoeira que eu não sei e é o professor que vai montar a sua aula, mas também não podemos deixar ele a vontade porque pode acontecer algum problema com nossos alunos, a mesma coisa com o português e a matemática, ninguém vai deixar eles ensinarem só uma coisa quando o aluno tá precisando de outra coisa, ou então, ele ensinar várias coisas e o aluno não aprender nada, tem que ter alguma coisa que dê um bom resultado, e depois passar para o sistema e dizer que realmente o aluno que estava com aquela dificuldade em leitura e se estar melhorando a leitura a escrita. [...] nós temos que dizer pra eles que o pedagogo da escola também vai ter que ajudar o nosso monitor que eles não podem ficar isolados, porque eles que vão nos ajudar em dar uma resposta pra cá, se o aluno melhorou ou não, o professor da sala de aula vai dizer pra nós se esse professor do mais educação tá ajudando ou não no aprendizado da criança e não vamos deixar ele solto, porque ele precisa tá junto pra ter um melhor resultado. (G1, 2017, p. 05).

Esta fala da coordenadora reforça a anterior, o PNME aparentemente vem para auxiliar os alunos com reforço das disciplinas de português e matemática. Nesse contexto, permanece as inquietudes sobre o desenvolvimento da proposta às escolas de tempo integral: Irmã Dorothy e Frei Fabiano, como os professores percebem e compreendem a educação integral dentro do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da formação integral dos sujeitos, e a partir de que momento é necessária uma formação continuada a esses professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, quando dentro da SEMED existe uma política indutora de educação integral, mas que diverge ao tentar efetivar a educação integral, visto que é o envolvimento de todos os aspectos sociais, culturais, políticos que influenciam na vida e na formação do homem.

Nessa perspectiva, apresentamos, na sequência, as duas escolas de tempo integral do município de Santarém, *locus* da pesquisa, com o intuito de compreender o contexto educacional vivenciado por elas.

3.3.1 Caracterização da Escola Municipal Irmã Dorothy

Nesta subseção, contextualizamos a fundação da Escola Irmã Dorothy, a estrutura física da unidade escolar e o trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço com os alunos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral do Campo “Irmã Dorothy Mae Stang” é mantida pela Prefeitura Municipal de Santarém, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Foi fundada em 19 de março de 2012 e está localizada na Rodovia Estadual Dr. Everaldo de Sousa Martins (PA 457), km 24, nº1961, comunidade Caranazal,

Região Eixo Forte, em uma área rural de 28 hectares de floresta secundária, Igarapé e Igapó. Tem como código do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP 15159736, com a oferta do Ensino Fundamental de 9 anos.

A escola foi criada através do Decreto Nº 046/2012 – Secretaria Municipal de Administração - SEMAD de 19 de março de 2012, que autoriza o funcionamento da instituição do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A unidade escolar possui 04 blocos sendo: 07 salas de aula, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 cozinha, 01 área de serviço com lavatório, 01 refeitório, 06 banheiros, sendo 02 com vestuário e para uso de pessoas com deficiência, 01 auditório, 01 laboratório de informática e 02 depósitos sendo 01 para mantimentos e outro para materiais de limpeza, além de áreas para construção de horta e viveiro que fazem parte das atividades de extensão dos alunos.

A escola foi criada a partir da articulação de uma professora, que durante os anos de 2012 a 2015 estava assumindo, no município, a função de Secretária de Educação, juntamente com o sonho dos comunitários da Região do Eixo Forte. Inicialmente como um projeto piloto, foi direcionado para todas as comunidades da região. Devido à demanda, foram contempladas 9 comunidades: São Braz (02 alunos); Vila Nova (08 alunos); Cucurunã (04 alunos); São Raimundo (04 alunos); Irurama (01 aluno); Caranazal (01 aluno); Alter do Chão (13 alunos); Ponta de Pedras (02 alunos); Jatobá (02 alunos).

A proposta atendeu, inicialmente, 37 alunos do 6º ano do ensino fundamental, nesse contexto, após a experiência piloto do ano de 2012, a previsão foi de atender alunos do 6º ao 7º ano no ano de 2013 e, gradativamente, a cada ano a escola recebeu novas turmas até se alcançar turmas do 9º ano.

A escola Irmã Dorothy Mae Stang tem como público alvo atender aos filhos da região do Eixo Forte. O horário de entrada dos alunos é às 8h e de saída às 16h, este horário tem como base a realidade dos discentes, considerando que parte dos educandos moram em ramais e/ou comunidades distantes de difícil acesso o que requer um tempo maior de percurso do transporte escolar.

Atualmente, a escola passou por algumas modificações em relação ao atendimento de alunos, bem como pela inclusão da educação indígena a ser ofertada aos discentes. Devido a uma demanda da comunidade do Caranazal, o movimento indígena, em parceria com a SEMED e a comunidade escolar, realizou um movimento para atender os alunos da comunidade na escola Irmã Dorothy.

Hoje, a escola atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, totalizando 98 discentes distribuídos nas seguintes turmas, conforme tabela a seguir:

Tabela 07 - Distribuição dos Alunos por Série/Ano da Escola Irmã Dorothy

| Série/Ano | Quantidade |
|------------------|-------------------|
| Pré I | 07 |
| Pré II | 07 |
| 1º ano | 08 |
| 2º ano | 04 |
| 3º ano | 04 |
| 4º ano | 03 |
| 5º ano | 05 |
| 6º ano | 16 |
| 7º ano | 22 |
| 8º ano | 12 |
| 9º ano | 10 |
| Total | 98 |

Fonte: Elaborada pela autora, 2017

Vale ressaltar que as turmas do 2º, 3º, 4º e 5º ano funcionam como bianos¹¹ no horário vespertino, e as turmas da educação infantil e 1º ano são dirigidas no horário matutino. Apenas as turmas de 6º ao 9º ano permaneceram em horário integral tendo em vista que o PPP da escola propõe o atendimento integral apenas ao ensino fundamental II.

As aulas têm início às 08h, é servido um lanche às 09h20min. A saída dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I acontece às 12h. O almoço dos alunos do 6º ao 9º ano é servido às 12h15min; descanso até 13h15min; e iniciam as aulas dos projetos de extensão até 16h. As turmas de 2º ao 5º ano entram na escola às 12h com intervalo às 14h45min e saída as 16h.

Com o processo de inclusão da educação indígena, as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I passam a ter no currículo escolar aulas de Nheengatu e Notório Saber. Durante a semana, os professores permanecem em sala de aula por duas horas, sendo que as aulas são direcionadas ao conteúdo planejado pela professora da classe.

Além disso, a escola possui o Programa de Disciplinas de Extensão - PROEX, que consiste em implementar as atividades diárias do plano da matriz curricular. As atividades estão divididas em dois eixos temáticos, Artes e Campo:

O eixo Artes abrange as atividades de Linguagem, Produção e Comunicação - LPC; Musicalização; Dança; Teatro e Jogos Matemáticos;

¹¹ Bianos: turma composta por duas séries. Por exemplo: a professora dará aula para alunos do 2º e 3º ano.

O eixo Campo envolve as atividades de Horticultura, Zoobotânica e Educação Ambiental.

Vale ressaltar que essas atividades são desenvolvidas apenas com os alunos do 6º ao 9º ano e, em meio ao processo da inclusão da educação indígena, também passam a ter duas horas aulas de Nheengatu e duas horas de Notório Saber.

Uma particularidade da unidade de ensino é a denominação como escola de tempo integral do campo e, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola Irmã Dorothy – PPPID:

Sua finalidade é contribuir para que crianças e adolescentes do campo possam sair em busca de aperfeiçoamento profissional e retornem ao seu local de origem para contribuir no desenvolvimento e tornem-se adultos críticos, reflexivos, conhecedores de seus direitos e deveres, e sensíveis às causas socioambientais do meio em que está inserido. (PPPID, 2014, p. 9)

Ao realizarmos uma reflexão sobre o PPPEID é imprescindível a discussão da educação integral e da educação do campo¹², pela particularidade que a escola carrega por ter sido criada e pensada para trabalhar na perspectiva de escola do campo de tempo integral.

A discussão acerca da Educação Integral no Campo nos leva a refletir sobre o desenvolvimento da formação dos sujeitos do campo, objetivando a singularidade do povo da área rural, das suas necessidades de ser humano, bem como de sua cultura e direito a uma educação de qualidade.

Para Molina e Freitas (2011, p. 24):

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

Nesse sentido, a educação de tempo integral, ao objetivar uma educação integral, terá como desafio colaborar com os sujeitos do campo, apoiando na ampliação dos conhecimentos e habilidades do meio rural, além de proporcionar uma educação de qualidade voltada para as necessidades das comunidades dos quais os educandos fazem parte.

¹² De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, art. 1º “A educação do campo compreende a educação básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida”.

A educação básica e o movimento social do Campo tratam sobre a questão da adaptação e adequação das escolas e dos conteúdos a serem trabalhados com os sujeitos do campo. A escola, tendo como uma de suas funções preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, poderá provocar a reflexão sobre a realidade socialmente construída e ser modificada a partir da tomada de consciência do ser humano.

O ensino para os sujeitos do campo deve ser analisado e discutido a partir das peculiaridades, diversidades e da estrutura sociocultural, há uma necessidade de trabalhar uma educação conforme a realidade existente no meio rural.

Diante dessa perspectiva, a escola do campo deve atender à classe trabalhadora e basear-se numa educação libertadora capaz de criar condições para que o homem, mediante o processo ensino-aprendizagem, esteja apto a construir o conhecimento da realidade, da natureza, de si e da sociedade.

E, ainda, a educação integral em tempo integral poderá contribuir com os sujeitos do campo na perspectiva de uma educação que relacione o processo de ensino-aprendizagem com a realidade dos sujeitos do campo. Para tanto, Molina e Freitas (2011, p. 26) afirmam que: “outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos”. É um desafio, mas uma possibilidade de articular os conhecimentos dos discentes com a educação dos conhecimentos científicos e culturais a fim de promover uma formação integral dos sujeitos do campo.

Podemos verificar, a partir da análise do PPPEID, que a escola visa uma educação integral que desenvolva nos seus sujeitos os conhecimentos referentes às suas especificidades locais, uma vez que esta unidade escolar está localizada no campo e conta com um educandário com uma vasta diversidade educacional. Portanto, a escola busca dar valor ao desenvolvimento da cultura, do aspecto socioambiental, da participação coletiva e do pleno exercício da cidadania.

3.3.2 Caracterização da Escola Municipal Frei Fabiano

Bem como foi necessário a apresentação da escola Irmã Dorothy, buscamos nesta subseção contextualizar a fundação da Escola Frei Fabiano com o intuito de conhecer a estrutura física da unidade escolar e o trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço com os alunos.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral Frei Fabiano Merz fundada em 04 de fevereiro de 2011 é mantida pela Prefeitura de Santarém, por meio da

Secretaria Municipal de Educação. Está localizada na Rua Paulo Maranhão, 588, Caranazal, CEP 68040-120. Registrada com o código do INEP 15156745 e autorizada a ofertar o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

Essa unidade de ensino foi construída com dois pavimentos, na área térrea existem 05 salas de aulas, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 sala de supervisores, 01 refeitório, 01 sala de atividades múltiplas, 02 banheiros, 02 vestiários, sendo 01 masculino e 01 feminino, 01 quadra esportiva, 01 cozinha e área livre; no andar superior possui 05 salas de aulas, o acesso a estas se dá através de rampas, respeitando as normas de acessibilidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Frei Fabiano – PPPEFF, a escola foi “construída para o desenvolvimento de atividades inerentes à escola de tempo integral”. Inicialmente a escola atendeu 330 alunos, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, provenientes de diversos bairros de Santarém: Caranazal, Maracanã, Santarenzinho, Mapiri, Pajuçara, Jardim Santarém, Aparecida, Diamantino, Floresta, Nova República e Fátima, divididos em 10 turmas.

A escola funciona no horário de 07h30min às 16h30min. A rotina da unidade escolar se dá da seguinte forma: 07h30 min, entrada dos alunos; das 9h às 9h30min acontece o intervalo para o lanche, em conversa com a diretora, o horário diferenciado para o recreio se dá com o objetivo de oportunizar maior interação entre os professores, pois podem conversar sobre o trabalho na sala de aula, suas dificuldades, entre outros pontos considerados importantes pela direção na valorização dos docentes. Após o retorno do lanche os alunos permanecem em aula até 11h30min e se encaminham para o almoço.

Entre o período das 11h30min às 12h30min os professores do horário matutino permanecem com os alunos, após esse período os educandos retornam às atividades práticas. Pelo período da tarde o intervalo ocorre de 15h às 15h30min, as turmas que permanecem em horário integral retornam para casa às 16h30min e as turmas de um único turno saem às 17h30min.

Conforme previsto pelo PPPEFF, a proposta de ensino da escola está baseada em três pilares: 1 – Temas Geradores; 2 – Relação Dialética (prática-teoria-prática); e 3 – Participação Coletiva (PPPEFE, 2014, p. 17). Os temas geradores são desenvolvidos a partir da realidade dos alunos. A relação dialética tem como intuito auxiliar os discentes a utilizarem os conhecimentos produzidos na escola em suas práticas sociais. E, por fim, a participação coletiva vem a ser o estímulo dos educandos a participarem efetivamente das atividades escolares.

As atividades escolares desenvolvidas na unidade de ensino acontecem da seguinte forma: quatro horas de trabalho pedagógico em sala de aula, seguido do descanso de uma hora e trinta minutos, retornam com as oficinas de Capoeira, Atletismo e Horta do Programa Mais Educação e encerram com as atividades extracurriculares: Música, Xadrez, Teatro, Inglês e Recreação.

Hoje, a escola conta com 323 alunos distribuídos em 12 turmas de 1º ano ao 5º ano, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 08 – Distribuição de Alunos por série/ano da Escola Frei Fabiano

| Série/Ano | Quantidade de Turmas | Total de Alunos |
|------------------|-----------------------------|------------------------|
| 1º ano | 03 | 56 |
| 2º ano | 02 | 62 |
| 3º ano | 02 | 56 |
| 4º ano | 02 | 66 |
| 5º ano | 03 | 83 |
| Total | 12 | 323 |

Fonte: Elaborada pela autora, 2017

Dentre as 12 turmas da escola Frei Fabiano, 04 turmas não funcionam em horário integral, os alunos permanecem na escola apenas quatro horas diárias. São estas: 01 do 1º ano, 01 do 2º ano, 01 do 3º ano e 01 do 5º ano. As turmas do 1º e 5º ano funcionam no horário vespertino e as do 2º e 3º ano horário matutino.

De acordo com o PPPEFF, a escola adota uma educação integral que possa desenvolver nos alunos conhecimentos a respeito da cidadania, responsabilidade socioambiental, o desenvolvimento de habilidades e competências para o convívio em sociedade, tais como: respeito, postura, disciplina, solidariedade, dentre outros com o intuito de contribuir com o pleno exercício da cidadania.

De acordo com os PPP's das pesquisadas estas buscam desenvolver um projeto de escola de tempo integral, no entanto cabe discutir dentro do espaço escolar o que de fato vem ser essa proposta para redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional das escolas Frei Fabiano e Irmã Dorothy para que todos os professores, os demais profissionais que atuam nas escolas, alunos, pais e comunidade escolar estejam envolvidos nesse processo. A seguir buscamos apresentar a análise dos dados a partir de uma discussão da educação integral na perspectiva do tempo integral e da formação continuada dos professores com o intuito de iluminar as análises dos resultados obtidos por meio do trabalho empírico.

4 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

Esta seção é destinada às informações e análises das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, considerando a literatura estudada. A discussão e o aprofundamento teórico sobre a formação continuada dos professores que atuam em escolas de tempo integral requer questionamentos tendo em vista a necessidade da garantia da qualidade do ensino nestas escolas.

A partir da análise das entrevistas, buscamos captar os sentidos revelados pelos sujeitos bem como as dificuldades encontradas pela SEMED em dar um maior suporte pedagógico às escolas de tempo integral e, particularmente, aos professores para trabalharem nessas unidades escolares que vivenciam uma realidade diferenciada das escolas que trabalham apenas com um turno.

As entrevistas realizadas com a coordenadora do PME e com as gestoras das escolas pesquisadas tiveram como intuito compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, em especial dos professores lotados nas escolas pesquisadas, bem como a organização e funcionamento destas.

4.1 O PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Para uma melhor visualização do leitor, expomos o perfil dos professores bem como dos demais entrevistados, conforme os quadros 02 e 03 para se ter um panorama geral dos sujeitos da pesquisa. Os nomes dos entrevistados foram preservados e para identificação utilizamos letras e números para representá-los.

Além dessa exposição tratamos nesta subseção da categoria Educação integral tendo como base teórica para o debate: Cavaliere (2002; 2010); Moll (2012, 2014); Coelho (2002; 2009), entre outros autores a fim de debater sobre as inferências que os sujeitos têm sobre a educação integral. Vale ressaltar que se faz necessária a discussão desta temática com base no que os sujeitos possuem, haja vista que para a atuação em uma escola que visa o desenvolvimento da educação integral, é necessário que os profissionais tenham um conhecimento prévio da questão para assim ocorrer a educação que se pretende ofertar aos alunos.

Quadro 02 - Perfil dos professores entrevistados

| Professor | Formação Inicial | Pós-graduação | Experiência na Docência | Tempo de Serviço na Escola | Disciplina/Prática educativa que ministra |
|------------------|--|---|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| P1 | Licenciatura Plena em Música | _____ | 03 anos | 03 anos | Música |
| P2 | Comunicação Social (2003) Licenciatura Plena em Música (2016) | _____ | 08 anos | 02 anos | Música |
| P3 | Licenciatura em História | História e Cultura afro-brasileira | 08 anos | 04 anos | História, Geografia e Estudos Amazônicos |
| P4 | Licenciatura em Ciências Biológicas (2007) Licenciatura em Educação Física (em curso) | Metodologia do Ensino de Biologia e Química | 03 anos | 02 anos | Ciências, Horticultura e Dança |
| P5 | Formação de Professores/Magistério (2003) Licenciatura em Língua Portuguesa (2015) | Educação Especial Inclusiva | 19 anos | 06 anos | Turma de 1º ao 5º ano |

Fonte: Elaborada pela autora, 2017

Em relação ao regime de trabalho, somente dois professores são efetivos, e dos cinco docentes, apenas um não trabalha em outro local ou outra escola para complementação da sua carga horária. Sobre o tempo de serviço apenas dois professores atuam nas unidades escolares pesquisadas desde o ano de fundação e todos os docentes convivem com a proposta de educação em tempo integral pela primeira vez.

Quanto ao requisito pós-graduação, os dois professores de música não dispõem dessa formação, de acordo com um dos professores isso acontece devido à pouca disponibilidade de cursos na área de música. Segundo o entrevistado P2, quando questionado sobre cursos de formação, ele apontou o seguinte posicionamento: “E em relação à curso nunca chegou ao meu conhecimento que a SEMED traria um curso para aprimorar ou para capacitar, até hoje não tive conhecimento” (P2, 2017, p. 03). A dificuldade de formação na área não é responsabilidade apenas da escola, cabe também à secretaria buscar esse movimento de formação a todos os professores e particularmente aos que atuam nas escolas de tempo integral, tendo em vista que as demandas educacionais são diferenciadas.

Outro ponto de destaque refere-se às professoras de história e ciências, que possuem especialização de acordo com as disciplinas para as quais foram habilitadas, no entanto, observamos que a professora de história ministra para além da sua formação inicial outras duas disciplinas: geografia e estudos amazônicos, com o intuito de preencher sua carga horária mensal e atender a carência de professores na área para atuarem com as disciplinas citadas. Essa

situação, infelizmente, é frequente em escolas que se localizam na zona rural como é o caso da escola Irmã Dorothy.

Para amparo legal, o Município de Santarém com base na resolução nº 001 de 05 de março de 2009 – CME estabelece normas para o exercício docente nas escolas e dispõe para cada disciplina os profissionais que podem atuar fora da sua área de atuação conforme o caso de carência na área rural. No caso das disciplinas de Geografia e Estudos Amazônicos o documento orienta:

IV – Geografia

Graduados em Licenciatura Plena em Geografia.

Graduados em Licenciatura Plena em Geografia e Educação Ambiental.

Alunos do último semestre da licenciatura específica.

Graduados em Licenciatura Plena não correspondente a licenciatura específica desde que comprovem no seu histórico escolar que a disciplina foi cursada com carga horária de 180h.

VI – Estudos Amazônicos

Graduados em Licenciatura Plena em Geografia.

Graduados em Licenciatura Plena em História.

Graduados em Licenciatura Plena em Geografia e Educação Ambiental.

Conforme a formação da professora, ela se encaixa nas especificações apontadas pelo documento, no entanto, retomamos ao questionamento sobre a necessidade da formação continuada, haja vista que, mesmo que as licenciaturas possuam similaridade, esta professora necessita estudar mais para atender as demandas dos seus alunos. Essa prática se evidencia com a professora de ciências que também é lotada como professora de dança por estar cursando a licenciatura em educação física. E a professora que trabalha com o ensino fundamental 01 dispõe da pós-graduação em educação especial uma vez que esta trabalha com alunos especiais na outra unidade de ensino onde é lotada.

Sobre o tempo de permanência nas escolas: 02 professores ficam somente pela manhã, 01 exerce sua função no horário vespertino e os outros 02 docentes permanecem dois dias da semana na escola em horário integral.

Notamos que as escolas possuem alunos em tempo integral, porém os professores que ficam em horário integral só têm essa possibilidade de permanecer na escola o dia todo devido ao horário montado pela gestão da escola Irmã Dorothy com o intuito de facilitar o deslocamento destes para a unidade de ensino, uma vez que a escola se localiza longe do perímetro urbano.

Desse modo, os professores, apresentam pouco tempo para planejamento, diálogo, formação e poucos recursos pedagógicos para dar suporte ao desenvolvimento do trabalho docente. Essa questão é levantada pela professora P3 (2017, p. 07):

“Como eu já citei, a equipe é bem legal é bem dinâmica, a gente tem uma relação muito boa que é difícil em outros ambientes escolares, a gente planeja junto para os eventos, porém para as práticas educativas, eu vou falar por mim mesmo eu não sento com eles pra planejar, mas, por exemplo, dia das mães, festa junina, todos os eventos a equipe se reúne e todos pensam em um único foco para ser desenvolvido e tenha um resultado positivo.

Além disso, eu vejo como suporte dos professores, principalmente dos professores das aulas práticas, é um dos maiores desafios, eu observo, eu ouço os anseios deles, suporte pedagógico, de materiais, eles têm muitas ideias, porém o material acaba sendo de suma importância, quando não se tem eles acabam planejando, talvez não sai do jeito que querem, mas eu vejo que tanto o suporte pedagógico quanto os materiais físicos são importantes para o desenvolvimento das aulas”.

Conforme a fala da professora P3 sobre a relação de trabalho estabelecida pela equipe, parece ser uma equipe dinâmica que busca realizar um planejamento conjunto para o desenvolvimento de atividades comemorativas, no entanto, a ausência na organização de atividades a serem realizadas em sala de aula com os alunos torna essa prática restrita. Fica evidente que nesse ponto existe uma carência, devido os professores não terem a possibilidade de estarem na escola em tempo integral.

No caso da escola Frei Fabiano essa situação se repete, os professores do horário da manhã só se encontram com os docentes da tarde em reuniões pedagógicas ou em eventos promovidos pela escola. Quando há a necessidade de um diálogo entre os professores da manhã e tarde, os coordenadores pedagógicos realizam a ponte de ligação para que ocorra um acompanhamento mais específico aos alunos que estão com dificuldade no que se refere aos conteúdos da grade curricular.

De acordo com Monteiro (2009, p. 44):

O horário integral exige e permite que os professores tenham tempo para reuniões diárias para planejamento de suas atividades, para estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e amparo para o enfrentamento dos desafios que se apresentem. O desafio está presente, também, na necessidade de aprender a trabalhar com profissionais com outras formações e experiências, que estarão trabalhando com os alunos em ações com repercussões educativas que os professores precisam aprender a explorar.

Conforme a autora, a permanência do professor na escola em horário integral não é apenas um benefício para o docente, tem-se a intenção de desenvolver nesse profissional práticas reflexivas que o levam a melhorar sua atuação para que assim possa contribuir com o ensino do aluno. O que foi possível perceber é que apenas na escola Irmã Dorothy alguns professores têm a oportunidade de vivenciarem o período de tempo integral, no entanto os

docentes que não possuem essa oportunidade desconhecem e não vivenciam as atividades realizadas no contraturno com os alunos.

Em relação aos demais entrevistados, o quadro 03 dispõe do perfil desses sujeitos. Vale ressaltar que consideramos os sujeitos como gestores devido à função que exercem ou exerceram na educação, como por exemplo: diretora de escola, coordenadora do PME, ex-secretária de educação etc.

Quadro 03 - Perfil dos gestores entrevistados

| Gestor | Formação Inicial | Pós-graduação | Ingresso no cargo | Tempo de Serviço na educação |
|---------------|---|---|--------------------------|-------------------------------------|
| G1 | Licenciatura em Pedagogia | Administração Educacional | 2010 | 39 anos |
| G2 | Licenciatura em Pedagogia | Alfabetização em letramento (2010) Gestão Escolar (em curso) | 2013 | 15 anos |
| G3 | Licenciatura em Geografia e História (1976) Licenciatura em Pedagogia (1995) | Administração Escolar | 2011 | 45 anos |

Fonte: Elaborada pela autora, 2017

Destacamos que entre as gestoras apenas uma faz parte do quadro de profissionais efetivos do município, as demais estão ou atuaram na função de servidoras temporárias. Sobre as professoras que se encontram como diretoras das escolas, a princípio foram indicadas para o cargo e somente depois é que tiveram a oportunidade de participarem do processo de eleição para cargo de direção nas escolas.

Em relação à pós-graduação, a G2 já possuía uma especialização dentro da sua área de atuação profissional, mas devido ao cargo que passou a assumir se viu com a necessidade de qualificação na área da gestão, portanto como a gestora informou estar em processo de encerramento do curso de gestão escolar.

Quanto à questão da experiência com escolas de tempo integral, a G3 teve uma experiência ao trabalhar na direção do Serviço Social da Indústria – SESI do município por alguns anos, que dentro da proposta da instituição visa o desenvolvimento integral, portanto, a gestora traz para a escola Frei Fabiano uma vivência da proposta de educação integral, pois teve a oportunidade de participar de cursos voltados para atuação do profissional dentro da unidade escolar em que exercia sua função, já no caso da G2, a experiência com escola de tempo integral se deu a partir do ingresso como diretora da escola Irmã Dorothy.

4.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Ainda que o trabalho tenha como foco a formação continuada dos professores na perspectiva da educação integral, um dos nossos questionamentos foi sobre o conhecimento prévio que os sujeitos que estão lotados nas escolas de tempo integral e os gestores que trabalham com essa política têm de forma empírica sobre o que vem a ser a educação integral. Para tanto, neste ponto traçamos uma discussão a partir da fala dos sujeitos sobre essa perspectiva dialogando com a literatura abordada a fim de compreender qual o universo em que estamos trabalhando, haja vista que essa educação integral em tempo integral não deve ser vista apenas como um maior tempo de permanência do aluno no espaço escolar.

Para compreendemos sobre a concepção que os sujeitos têm sobre a proposta abordada neste trabalho, questionamos o que é educação integral para eles. De acordo com os professores:

Educação integral? O ser humano é um sujeito de conhecimento, então a educação tem a responsabilidade de desenvolver essas dimensões do conhecimento do ser humano. (P1, 2017, p. 06)

A educação integral é uma educação que a gente busca desenvolver vários aspectos humanos, então a gente vai trabalhar a parte cognitiva, o emocional desse aluno, a parte afetiva, a gente não vai ficar só com a transmissão de conteúdos de conhecimentos e aí nem sempre a educação em tempo integral vai ser educação integral, eu penso que essa educação integral seria essa educação plena que a gente possa adentrar no universo de cada aluno e propor o desenvolvimento não só no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e emocionais desse aluno e é um desafio essa educação. (P2, 2017, p. 06).

Eu vejo a educação integral como algo bem diferente, eu acho bem interessante, porém pela falta da orientação desse suporte acaba tendo várias interrogações a respeito do que poderia ser bem melhor [...] (P3, 2017, p. 07).

[...] A educação integral pra mim é uma ligação da parte curricular com a parte de outra manifestação cultural que pode ser trabalhada com o curricular também. (P4, 2017, p. 08).

É uma pergunta né? Integral? A educação integral eu acredito que trabalha o todo. Trabalha essa pessoa para ela não encarar a vida dela lá fora no futuro, mas sim a partir daquele momento, todos os dias daquelas crianças, para ela saber se comportar como criança, como adolescente, como adulto, então eu penso que é uma formação integral. A educação integral envolve todos os aspectos para que aquele indivíduo possa saber se comportar para ele não ter intolerância religiosa, para ele saber trabalhar o dinheiro que ele ganha, para saber enquanto criança para ele saber se comportar na sociedade, dependendo dos contextos saber que há uma diferença no falar, há uma diferença em você se comportar, eu acho que é o todo do indivíduo [...] (P5, 2017, p. 08).

A concepção de educação integral é mais evidente nas falas dos sujeitos P1, P2 e P5 os quais enfatizam o desenvolvimento do conhecimento, dos aspectos emocionais, culturais,

do modo de interação com a sociedade como formação integral do sujeito, que vai muito além dos conteúdos abordados em sala de aula. Para a P3, a educação integral é vista como importante, no entanto afirma ser necessário obter orientações para dar suporte aos professores para o direcionamento dessa educação, ou seja, percebemos que a falta de conhecimento sobre a temática acaba por influenciar na compreensão da proposta de educação integral, e mais uma vez essa falta de entendimento é retratada na fala da P4, quando expõe ser uma relação do currículo com as manifestações culturais.

Faz-se, portanto, uma confusão com a questão da educação integral em tempo integral, pois a concepção da formação integral dos alunos para os professores é voltada à ampliação de oportunidades educacionais com a interação de atividades lúdicas e com a organização do contexto escolar.

De com a concepção das gestoras:

A educação integral é trabalhar o aluno nas suas diversidades, é buscar meios de formação para ele tanto no intelectual dele, aproveitar o que ele tem, motivar a formação dele, e que ele fique na escola e que ele tenha as oportunidades para ficar na escola no período integral de 8 horas, mas que ele, por exemplo, que ele tenha “n’s” possibilidades de escolha tanto na parte de artes, no contraturno dele, porque no contraturno dele, ele tem que ter essas oportunidades para poder ele ter motivo para ficar na escola. (G2, 2017, p. 06).

A educação integral é aquela que trabalha com a interdisciplinaridade do português, vai sair na matemática na geografia, um leque de diversidades. (G3, 2017, p. 07).

O paralelo entre a fala dos professores e das gestoras nos remete à discussão sobre a educação integral em tempo integral, pois os sujeitos apontam uma visão sobre uma educação integral em que o tempo seria um dos condutores dessa educação e que as relações com as disciplinas podem dar subsídios para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Conforme Maurício (2009, p. 54):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplos, entre o corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. De fato, o ser humano se desenvolve de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar.

A autora evidencia que a educação integral pode acontecer em qualquer lugar, pois está pautada na composição do todo, na construção de um ser humano que tenha a possibilidade de desenvolver diversas linguagens. Portanto, a educação integral não se funde ao tempo integral, no entanto quando discutido sobre o tempo de permanência dos alunos nas escolas, a

mesma autora afirma que “é necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais” (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

A ampliação do tempo dá oportunidade aos alunos de classes populares de obterem valores, hábitos de leitura, de higiene, a valorização e prática da democracia, conhecimentos para o exercício da cidadania e outras questões que requerem tempo para a prática dessas ações educacionais.

Nessa perspectiva, perguntamos aos professores qual o papel da escola de tempo integral para a formação do aluno, com o intuito de compreender como estes profissionais percebem a unidade escolar no processo de formação dos discentes. Damos destaque à fala do professor P2 que enfatiza a escola de tempo integral como uma unidade escolar diferenciada.

Eu acho que a escola de tempo integral propõe além da matriz do ensino regular, ela propõe a inclusão de outras práticas e outras disciplinas, seriam disciplinas que contribuem para a formação do aluno que não só contribuem com o conhecimento, mas com o desenvolvimento de habilidades ou de sensibilizar o aluno para práticas artísticas, enfim eu acho que a escola em tempo integral tendo esse período maior com o aluno ela pode sim, despertar, porque o que acontece ainda é que a gente tem uma educação muito conteudista voltada pra conteúdos, e as escolas voltadas pra trabalhar com o ensino regular a grande maioria os alunos entram em sala de aula e vão recebendo todos aqueles conteúdos e são avaliados pelo que eles conseguiram aprender desses conteúdos[...], então a escola de tempo integral, o aluno estando um maior tempo na escola você tem que cumprir essa parte do ensino regular, mas você tem um tempo pra trabalhar esses outros aspectos, seja através da arte, pode ser através das aulas de música, do teatro, você vai trabalhar essa socialização do aluno, essa parte de relacionamento interpessoais, você sensibiliza seu aluno para contemplar uma obra artística, que pode ser uma peça musical, ou um quadro e aqui específico na nossa escola, como é previsto pelo projeto político pedagógico, ações voltados para o campo, você vai trabalhar com o aluno essas práticas relacionadas como horticultura, como é o plantio, o cultivo, o desenvolvimento de espécies de plantas, esse trabalho com a terra. Eu considero isso importante, sobretudo pra quem tá morando no campo, então através dessas outras atividades você consegue trazer outras vivências pra esse aluno e com essas vivências ele vai se sensibilizando pra outros fatores que, fechado em sala de aula, ele não vai conseguir obter. (P2, 2017, p. 09).

A fala do professor é significativa por ele se reportar para uma relação entre a educação integral e o tempo integral em que são trabalhadas as disciplinas da grade curricular, mas para além disso, o aluno deve ser conduzido a outros aspectos educacionais, a se sensibilizar com o outro, perceber que as atividades extracurriculares são tanto importantes quanto as disciplinas de português, história e as demais, pois a essência da educação parte do princípio que conhecer e desenvolver os aspectos sociais, culturais, artísticos são fundamentais para levar o aluno a uma formação integral. O professor nos leva a refletir sobre o que se espera que seja desenvolvido dentro de uma escola de tempo integral, desmitificar a ideia de que essas escolas apresentam apenas um maior tempo de permanência do aluno na escola ao lhe

possibilitar atividades de música, teatro, horticultura sem ter um fim social, educacional e até mesmo político.

Ainda sobre o debate do papel da escola de tempo integral, nos direcionamos às gestoras das duas escolas pesquisadas sobre o que pensam desse papel. E damos destaque à fala da G2 “O papel da escola é de dar mais oportunidade para os alunos de tirar o aluno da rua, ou então ele estar em casa, na verdade o papel da escola é ajudar as famílias na educação dos filhos” (G2, 2017, p. 06).

Para Maurício (2009, 56):

O conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos nos introduz alguns condicionantes. Em primeiro lugar, o objetivo dessa escola não é tirar a criança da rua, como repetia Leonel Brizola. Tirar criança da rua pode redundar em proposta de enclausuramento. A criança deixar de estar na rua pode ser uma consequência da escola de horário integral. A criança precisa gostar da escola. Ela deve querer estar na escola. Nesse sentido, a instituição escolar pode se fazer convidativa.

Ou seja, não basta colocar a criança em uma escola de tempo integral se essa escola não desenvolver um trabalho significativo, convidativo que estimule elas a permanecerem nesse espaço escolar pelo prazer, por atividades que possam reinventá-las como sujeitos sociais.

Diante dessa discussão, perguntamos aos professores e às gestoras como foi organizado o Projeto Político Pedagógico e o currículo da escola na efetivação da educação integral. Conforme a G3, sobre a reformulação do PPPEFF:

Nós recentemente reformulamos o nosso PPP vendo o que deu certo e o que não deu certo e sempre buscando inovações, sugestões, informações para enriquecer ele, mas sempre buscando uma educação que venha preparar a criança para a cidadania, para todo aquele trabalho da ética voltado para a educação integral do cidadão. (G3, 2017, p. 07).

A questão apontada pela gestora nos leva a debater sobre a participação de todos no processo de construção do Projeto. Vale ressaltar que a G3 deixa claro que foi feita uma avaliação do tempo em que o PPP esteve em vigor e baseado a partir das percepções dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e de mudanças que viessem suprir as necessidades escolares, tendo em vista a educação integral que, de acordo com a fala da gestora, dá destaque ao exercício da cidadania e do trabalho ético.

No que tange ao currículo, a gestora não apontou como este vem sendo organizado para o desenvolvimento e efetivação da educação integral na escola, essa mesma situação é evidenciada na fala da G2: “O PPP da nossa escola tem muita coisa que a gente realiza, outras que não realiza, por falta de recurso” (G2, 2017, p. 07). A gestora não expõe o que a escola

conseguiu desenvolver a partir do que está posto no PPPEID, dá ênfase a situação que por falta de recursos existem atividades que não são realizadas.

Nessa direção a mesma pergunta foi realizada com os professores para compreendermos como eles percebem o PPP e o currículo na efetivação da educação integral.

Eu acho que é importante, e eu acho que inclusive o projeto político pedagógico não deve ser um documento estático ele precisa está sendo revisto e discutido, porque a escola vai mudando, a sociedade vai mudando e a escola precisa acompanhar essa mudança. (P2, 2017, p. 10).

É importante essa relação até porque a equipe acompanhou a adaptação, a reformulação do PPP voltado justamente para as atividades desenvolvidas. Eu acho que o nosso PPP está de acordo com nosso currículo, o que eu não posso afirmar é com relação às práticas da tarde, como eu acabei de citar eu não fico no horário da tarde, mas o nosso PPP está totalmente relacionado ao que é desenvolvido na escola. (P3, 2017, p. 11).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, ele está bem elaborado, ele foi reelaborado de acordo com a realidade da escola, estamos tentando colocar em prática e se nós colocarmos pelo menos 80% do que está ali é muito bom, mas como eu falei, o que está no papel é muito bom, na prática tá se tentando colocar, mas nós sabemos que existem muitas dificuldades, porque a gente sabe que para colocar ele em prática não depende só de mim, não só do aluno, depende de todos os envolvidos na comunidade e as vezes tem muita coisa que atrapalha. E em relação ao currículo, nós temos liberdade de fazermos uma adaptação dentro da nossa realidade, então eu penso que currículo, pelo menos no que eu estou direcionada, ele tá muito bom. (P5, 2017, p. 11).

Nesta discussão, as professoras P3 e P5 consideram que os PPP's das escolas estão de acordo com a realidade escolar. Para o P2, o PPP da escola deve acompanhar as mudanças da sociedade. Em relação ao currículo, a P5 enfatiza que o PPPEFF está de acordo com a realidade escolar, pois a professora tem autonomia para fazer adaptações nele conforme as necessidades dos seus alunos.

Conforme Padilha (2012, p. 192):

Educar integralmente significa [...] educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. [...] Para um processo de educação integral, exige-se uma organização curricular compatível com esse tipo de proposta. [...] Quando nos voltamos à discussão sobre currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento.

Para o autor, quando se discute a questão do currículo na perspectiva da educação integral, a formação deve perpassar por todos os aspectos educacionais, sociais, políticos, pela interação com a comunidade, pela valorização da diversidade étnica, cultural, racial e de gênero e cada ação deve ser pensada em prol de algo melhor para vida em sociedade. Por isso, a

articulação do currículo no processo de ensino-aprendizagem é importante para o crescimento educacional e social dos sujeitos.

Em meio a essa discussão nos remetemos aos sujeitos da pesquisa sobre o desenvolvimento da educação integral no espaço escolar. Para as gestoras:

Muitas coisas acontecem, mas outras não acontecem. O que acontece? Nós sempre estamos buscando nossos conhecimentos, juntos com os professores, nós estamos sempre organizando, pensando, para analisar o que dá para nós fazermos, o que não dá para fazer, essas coisas nós buscamos para tentar fazer com o que nós temos para que o aluno não fique sem fazer nada. (G2, 2017, p. 07).

Não posso dizer que está excelente, porque eu estou vendo que eles estão passando o dia todo e os professores estão aos poucos buscando melhorar o ensino, buscando estratégias. Esse ano eu estou com um grupo muito bom que está preocupado com a qualidade do ensino, estão inovando mais, preparando, buscando na internet, buscando cursos de formação continuada fora, e fora os que a SEMED oferece, porque o professor tem que tá preparado e deve saber o que ele tá fazendo aqui na escola e tem que ter um pouco de conhecimento sobre educação integral e educação de tempo integral para poder ele estar indo além. (G3, 2017, p. 07).

A ênfase apontada pelas gestoras sobre estarem sempre conversando e articulando com os professores, sobre o que podem fazer para melhorar o ensino na escola, sempre tendo em vista a educação integral, é um ponto positivo no processo, no entanto, as gestoras nos levam a refletir que nem tudo acontece de modo eficaz, que existe uma dificuldade e que a importância de uma formação continuada aos professores é necessária para ajudar no desenvolvimento da qualidade do ensino.

Quando se levanta o debate sobre o ensino, nos remetemos aos professores e como estes veem o desenvolvimento da educação integral na escola.

Eu sinto que vem melhorando [...]. Eu acho que a gente, enquanto escola de tempo integral e trabalhando diversos aspectos, precisa avaliar mais, eu acho que, por exemplo: um bom alinhamento da equipe, a falta de capacitação de formação contínua, enfim, e de organização da gestão também, tudo isso vai interferir no resultado, eu acho que os resultados vem acontecendo, mas pra gente chegar no que a gente espera, que é trabalhar as especificidades do campo, fazer com que nosso aluno conclua aqui o nono ano e saia com uma formação diferente de um aluno que estuda em uma escola que só oferta o ensino regular, então eu acho que hoje ainda não tem muita diferença tão expressiva como poderia ter [...] eu acredito que se a gente tiver em constante avaliação e refletindo como as práticas estão sendo desenvolvidas o que pode melhorar, o que tá faltando eu acho que a gente pode ter resultados melhores, porque se a gente se propõe a isso, o nosso aluno ele vai ter as vivências e os aprendizados que vão ser diferentes de um aluno que conclui o nono ano, vamos dizer assim, de um aluno que passou por um ensino regular, então se o aluno aqui está passando manhã e tarde aqui na escola, ao término dessa jornada a gente espera que ele tenha tido, não falo só da questão de assimilação de conteúdo, mas de vivências de experiências, que ele tenha passado aqui na escola. (P2, 2017, pp. 11 – 12).

Nós estamos tentando conseguir um bom resultado, eu penso que de imediato é positivo. De imediato, porquê? Por que muitas crianças se vierem e ficarem só até

11h30min elas vão ficar na rua e na rua elas vão aprender coisas imagináveis, então elas estando aqui, participando das atividades, ajudarão, mas nem toda a criança encaixa em todas as atividades, por isso que eu falo, é integral ou tempo integral? Porque nem toda criança gosta de xadrez, nem toda criança gosta de dançar, então eu penso assim que esse tempo integral é muito importante nesse sentido, é muito melhor a criança estar aqui e o governo oferecer alguma coisa a ela que seja para o crescimento dela, do que ela fique lá na rua, mas eu penso que ainda se pode debater mais, porque aquele que gosta de dançar ele se sobressai, mas aquele que não gosta? O que eu vou fazer com esse aluno? Poderiam ser atividades optativas? O aluno poderia optar? Ou ele é obrigado a ficar ali? Entende? Então, se você é obrigado a ficar em algum lugar que você não gosta você não produz. Pode até acontecer, mas eu acredito que tem que ter motivações para que isso aconteça e para que eu esteja ali, muitas vezes aquela atividade não é adequada, eu não gosto muito, eu tiro por mim. Então, eu penso assim, ajuda muito os que são tímidos, ajuda muito a outros a gostarem, mas eu acho que falta melhorar muita coisa, mas isso é uma coisa do sistema, que eu penso que tem que se refletir muito, em Santarém não se conversa sobre tempo integral (P5, 2017, pp. 13 – 14).

Entre a fala dos professores destacamos o diálogo levantado pelos professores P2 e P5, os docentes deixam claro que há um resultado bom no desenvolvimento da educação integral, no entanto com dificuldades na condução do trabalho, para os educadores cabe um maior direcionamento no que tem se pensado para as escolas.

O professor P2 dá destaque ao alinhamento da equipe, que é importante, pois nesse processo todos são responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, tanto que o professor deixa claro seu pensamento de que é preciso maior organização para o melhor rendimento do aluno, para que ele saia da escola tendo apropriação dos conhecimentos do ensino regular, mas também que as experiências e vivências das especificidades do campo se façam presentes na vida pessoal de cada educando.

No caso da observação feita pela professora P5, a questão sobre retirar as crianças da rua é evidenciada novamente na fala da professora, além disso, a docente se remete às atividades propostas aos alunos que participam de todas as atividades extracurriculares, no entanto, a educadora pontua a satisfação e o gostar em participar de dadas atividades, momento na escola que pode não ser prazeroso, mas visto como algo a ser cumprido como obrigação.

Maurício (2009, p. 57) destaca que:

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 vaga em outra escola, ou por falta de alternativa da família. Ele precisa se adaptar a passar um dia completo em um espaço que não seja sua própria casa.

A preocupação da autora é evidenciada na fala da professora, pois não basta apenas colocar o aluno para desenvolver certas atividades, mas saber se aquilo está sendo prazeroso e significativo para ele, considerando que a educação integral não acontece mediante o tempo

que o aluno passa dentro do espaço escolar, mas quando a educação passar a ter sentido na vida pessoal, educacional e social destes sujeitos.

Frente a essas discussões levantadas pelas gestoras e pelos professores, percebemos que mesmo com dificuldades para uma maior compreensão da proposta da educação integral, os sujeitos desta pesquisa buscam meios para desenvolver um trabalho pautado na formação integral dos alunos, demonstram o reconhecimento da proposta, mas a passos lentos devido à falta de subsídios que os levem ao melhor direcionamento do trabalho pedagógico nas escolas. Os professores, em meio a essas discussões, são um dos mais afetados, já que, geralmente, buscam desenvolver um trabalho pautado em conhecimentos empíricos do que eles pensam que podem contribuir com a formação integral dos seus alunos.

4.3 AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Esta subseção é destinada a compreender as possibilidades formativas para os professores que atuam em escola de tempo integral, mas especificamente no Município de Santarém. É necessário analisar como esta formação está concebida nos documentos legais tais como: PNE; LDB; PEEP; PMES e na literatura estudada a fim de discutir como está acontecendo a preparação dos docentes para atuarem com a proposta em questão.

A discussão das possibilidades formativas propostas para os professores que atuam em escolas de tempo integral no município de Santarém se faz necessária à medida que estes profissionais se encontram em uma dada realidade que visa um trabalho diferenciado. Para além das quatro horas diárias prevista por lei, o docente se vê com um tempo maior do aluno na escola, onde são desenvolvidas atividades que requerem do professor uma ressignificação da sua prática docente com o intuito de qualificar a educação, de modo a ofertar um ensino capaz de promover a educação integral.

Ao discutirmos a questão da educação integral em tempo integral no direcionamento da atuação do professor, nos remetemos à necessidade de reflexão sobre o papel da formação continuada na proposta das escolas de tempo integral. De acordo com a análise dos documentos legais que abordam a questão da formação continuada de professores dentro dessas escolas, ainda é um assunto secundarizado. Quanto à educação integral no Brasil destaca-se a infraestrutura das escolas, o espaço físico, aos equipamentos e o professor, conforme exposto na meta 6 do PNE, especificamente nas estratégias 6.2 e 6.3:

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

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

Ao observarmos as estratégias, podemos evidenciar a manutenção por um padrão de escola com recursos físicos que deem subsídios ao desenvolvimento de atividades extracurriculares dinâmicas que possibilitem a promoção de um conhecimento diversificado por meio da utilização de laboratórios, entre outros pontos destacados pelas estratégias. Quando focada a formação de recursos humanos, os professores para a escola de tempo integral passam a ser elemento nuclear para a qualidade do ensino, mas é incluída como distribuição de recursos sem um dado valor aos profissionais que irão trabalhar diretamente com os alunos.

De acordo com os documentos legais que versam sobre a temática da educação integral, é possível sinalizar processos formativos aos professores que atuam em escolas de tempo integral, que, conforme o artigo 8º, inciso IV da Portaria Normativa Interministerial Nº 17/2007, o Governo Federal atribuiu aos Estados, Distrito Federal e Municípios que assinassem o termo de adesão ao Programa Mais Educação (PME) com a incumbência de colaborar nos processos formativos dos docentes e demais atores envolvidos na efetivação do programa. Apresenta-se uma proposta subjetiva, que não determina prazos de execução para que estes processos formativos aconteçam.

Quando o PNE 2014-2024, na meta 6, dispõe sobre a implantação da educação em tempo integral, não cita a formação docente e nem a formação continuada dos professores para atuarem em escolas a partir dessa perspectiva. Pontua na estratégia 6.1 apenas a “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014, p. 8).

Silva (2016, p. 89) faz uma análise do PNE e expõe que:

Quando analisamos o mesmo documento no que tange à carreira do magistério, verifica-se que a ampliação da jornada de tempo integral para os professores em uma única escola não significa que o mesmo deverá ter esse período destinado integralmente ao ensino dentro da sala de aula. Mas, apenas 50% deste tempo e as demais horas deverão ser destinadas à preparação de aulas, correções dos trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades, além da participação na gestão da escola.

Se formos considerar a questão do excesso de trabalho que o professor tem por atuar em mais de uma escola, permanecer em uma única escola poderia contribuir não só com o trabalho do professor, mas principalmente com o desenvolvimento do aluno, pois o professor terá oportunidade de acompanhar todo o processo de ensino - aprendizagem do aluno.

Essa questão é evidenciada na fala de uma professora da Escola Irmã Dorothy:

Eu vejo que seria mais ideal que o professor pudesse acompanhá-los que o professor da grade curricular normal acompanhassem eles desde o início das aulas até o último horário, acho que isso seria de fundamental importância, porque você acaba percebendo, quando você acompanha, você percebe que o resultado é muito melhor, como por exemplo, eu posso citar aqui na escola, que eu estou aqui desde 2014, então as turmas que eu acompanho desde desse ano eu percebo, eu sei até onde eu posso ir, o que eu posso fazer, o que eu posso avançar com aquele aluno, eu sei porque eu tô acompanhando ele desde quando eles chegaram no sexto ano, então isso acaba desenvolvendo no aluno algo muito importante, a segurança que eles tem, com quem eles estão, a certeza do que eu falei no ano anterior, posso buscar, fazê-los lembrar, recordar, a gente conversa um pouco pra dar início na disciplina, então se isso fosse possível quem ganharia com tudo isso seria o aluno. (P3, 2017, p. 27).

A professora ressalta que, por ter tido a oportunidade de acompanhar os seus alunos desde a entrada deles na escola até os dias atuais, o processo formativo destes tem avançado. Com isso, passa a conhecer os discentes, suas dificuldades de aprendizagem, os pontos positivos que cada aluno possui, portanto, o ensino evolui, dá segurança tanto ao educando quanto a discente, por este conhecer o potencial de cada um.

Para Giolo (2012, p. 102) “a escola de tempo integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra as aulas precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro”, ou seja, para o autor o professor precisa ter dedicação exclusiva em uma única escola para dar suporte aos seus pares no desenvolvimento das atividades. Quando o autor aponta sobre acompanhar o outro, remete-se ao trabalho em conjunto com o professor da grade curricular e com educador que direciona as atividades no contraturno, pois para que haja uma aprendizagem significativa é necessária a relação e o envolvimento de todos no processo.

Esta reflexão é evidenciada pela professora P3 que, por acompanhar os alunos deste o início do processo, é capaz de identificar os progressos e retrocessos de cada discente, portanto tendo um professor de tempo integral nas escolas poderia vir a contribuir com o maior rendimento dos educandos.

Segundo o documento “Educação integral: texto referência para o debate nacional”, existe uma discussão sobre a formação dos professores, na qual se busca superar os modelos

educacionais que vigoram nas escolas. A tendência da educação integral é de dar voz aos professores para proporcionarem aos alunos uma visão crítica sobre o mundo.

Nessa perspectiva, a formação de professores para as escolas de tempo integral se funde à formação continuada dos professores:

Sob esse ponto de vista a formação continuada é entendida como uma parte integrante das atividades profissionais do professor que possui a formação inicial e que continua seu percurso de formação em busca de novas possibilidades, de novos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento intelectual (RIBEIRO, 2015, p. 16).

A discussão feita pela autora remonta sobre a necessidade de formação do professor por toda sua carreira profissional, haja vista que a realidade educacional muda a cada época e dentro dessa perspectiva surge a educação integral em tempo integral que requer do docente novas possibilidades formativas. Ribeiro afirma que a formação contínua é uma sequência da formação inicial, pois o processo de formação do professor é permanente.

Ainda sobre o documento “Educação integral: texto referência para o debate nacional”, visualizamos o destaque para discussão de uma política de educação integral que vise os profissionais da educação que atuam em escolas de tempo integral: “[...] pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009, p. 39).

Quando se discute sobre a dedicação exclusiva dos professores que atuam em escolas de tempo integral, retomamos o debate sobre o que está sendo pensado pelas esferas nacional, estadual e municipal para uma compreensão de tal dedicação. As três esferas pontuam a ampliação progressiva do professor em uma única escola, com vista a dar qualidade ao ensino.

Em meio ao debate de tornar o professor único nas escolas de tempo integral, Giolo (2012, p. 103) afirma que “na esfera dos direitos dos professores, além de uma instituição regrada e bem equipada e de uma comunidade escolar atuante, é preciso adicionar o da formação continuada. O professor precisa estudar”. A discussão do autor vai para além do tempo de permanência do docente na escola ao afirmar que este precisa estudar para que conteúdo a ser ministrado possa ser proveitoso. Uma maior dedicação em uma escola de tempo integral possibilita ao professor estudar mais e conhecer melhor seus alunos.

Quando retomamos o PNE para visualizar a formação continuada de professores que atuam em escolas de tempo integral, essa informação aparece de forma incipiente:

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades

culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (BRASIL, 2014, p. 07).

O PNE aborda a questão da formação de recursos humanos, mas não evidencia como essa prática deve ocorrer, parte-se do princípio de que esta formação se dará com todos os autores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma prática relevante, uma vez que a realidade das escolas de tempo integral requer essa interação.

No âmbito estadual, esse ponto se repete na estratégia “6.5) oferecer, no âmbito de suas competências, cursos de formação de recursos humanos para a atuação na educação em tempo integral, na vigência deste PEE” (PEEP, 2015, p. 18). Nessa esfera é enfatizada apenas a questão da formação e se torna uma estratégia mais restrita à questão da qualificação.

No caso do PMES essa abordagem surge na estratégia 6.3, referente à meta 6:

6.3- Aderir e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral. (PMES, 2013, p. 64).

Bem como o PNE, o PMES trata da formação de modo geral incluindo a discussão a partir de uma revisão mais ampla, na ampliação de possibilidades de qualificar os espaços educacionais.

Tendo em vista que a abordagem da formação continuada dos professores não surge como prioridade na meta que trata da educação de tempo integral, nos planos de educação das três esferas, buscamos, dentre esses documentos, o direcionamento dado a essa questão ao longo das metas apresentadas para cada modalidade de ensino, a fim de tecer uma discussão sobre as possibilidades formativas aos professores, uma vez que a escola de tempo integral requer um professor qualificado e apto a trabalhar com o diversificado.

Quanto ao PNE, podemos identificar sete estratégias que dão ênfase à formação continuada:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; (BRASIL, 2014).

Sobre a institucionalização do programa nacional do ensino médio, levanta-se a questão da relação teoria e prática dos alunos referente à abordagem da interdisciplinaridade, garantido equipamentos, material didático para tal ação pedagógica e ao final da estratégia garantir a formação continuada dos professores. Dentro desse contexto se dá um direcionamento de como poderia acontecer essas formações para se alcançar o êxito da estratégia, é algo raso que quando discutido poderá ter interpretações contrárias ao objetivo central da ação.

Em dadas estratégias, a discussão remonta para a formação continuada na perspectiva de o professor obter conhecimentos referentes ao atendimento em diferentes unidades escolares, tais como escolas do campo, indígenas e urbanas, na produção de material didático para uso de serviços de acessibilidade, alfabetização de crianças e conhecimentos sobre novas tecnologias.

Além disso, damos destaque às estratégias 7.4 e 15.11, o primeiro debate sobre o processo contínuo das escolas, enfatiza a busca da melhoria da qualidade educacional incluindo a formação continuada de todos os profissionais da educação, ou seja, todos os autores do processo educacional devem participar dessa formação para o alcance da gestão democrática, e a segunda estratégia visa a implantação da política nacional de formação continuada.

Dentro dessa perspectiva que o PNE cria estratégias para abarcar o maior número de situação com os quais o professor poderá se deparar na sua atuação docente, no entanto, a importância da formação continuada para os professores é pequena, trata-se como um dever a ser cumprido nos diferentes setores educacionais, no entanto pensar a formação continuada para os professores é pensar que:

O perfil dos alunos se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula. É em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. (LIBÂNEO, 2015, pp. 187-188).

Pensar em formação continuada não é apenas dispor de conteúdos programáticos organizados para resolver um determinado tema, mas discutir com o professor as mudanças que ocorrem dentro do contexto escolar, quais as dificuldades que os educadores possuem no seu fazer pedagógico. Dentro dessa perspectiva, o professor que atua em uma escola de tempo integral irá se deparar com todas as questões apontadas pelo PNE, além do que, “no tempo integral, pode-se programar muitas coisas sem comprometer o andamento das aulas, e o professor contará com inestimáveis elementos adicionais ao seu trabalho que o ajudarão no desenvolvimento dos campos do conhecimento” (GIOLO, 2012, p. 103).

Tudo deve partir de um princípio de uma formação continuada que dê conta de trazer conhecimentos que estejam voltados para tais mudanças sociais, mas que possam contribuir com o trabalho dos professores que atuam em escola de tempo integral.

Retomando o PEEP, identificamos como a formação continuada aos professores está sendo pensada:

8.13) implementar, sob a coordenação da SEDUC-PA e das Secretarias Municipais de Educação, a partir da aprovação deste PEE, política de formação continuada aos segmentos escolares, ampliando os espaços para reflexão nas escolas, que envolvam as famílias ou responsáveis legais, os estudantes e os profissionais da educação, docentes e não docentes, nas discussões sobre inclusão, questões relacionadas aos direitos humanos, etnia, diversidade e segurança.

9.11) realizar, no âmbito de sua competência, formação continuada dos(as) professores(as) de EJA, incentivando a permanência desses profissionais nessa modalidade;

15.4. fomentar a criação, em ambiente virtual de aprendizagem, um banco de cursos de formação continuada, de forma que os profissionais da educação possam se capacitar constantemente, em cursos à distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;

16.5) promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, braille, artes, música e cultura, no prazo de dois anos da implantação do PEE; (PEEP, 2015).

Algumas questões apontadas pelo PNE são reafirmadas no PEEP, todavia surgem outras estratégias diferenciadas e mais específicas do plano estadual que trazemos para melhor visualização sobre o que o estado do Pará vem propor para a formação continuada dos professores.

A estratégia 8.13 pontua que todos os seguimentos escolares, como é apontado no PNE, participem de formações, no entanto o PEEP enfatiza a discussão dos direitos humanos, etnia, diversidade e segurança. Além disso, o PEEP dá destaque à formação continuada aos professores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, com o intuito de que os alunos permaneçam nessa modalidade de ensino, e dá ênfase a cursos de formação à distância que visam a promoção de formação de diferentes áreas de ensino como é apontado na estratégia 16.5.

O PEEP agrega as questões da formação continuada dos professores, aspectos da diversidade que são importantes para compreensão do educador, haja vista que essa realidade será experienciada no seu fazer docente. Cabe a apropriação de como desenvolver dentro do contexto escolar essa diversidade a fim de que ela venha a ser um aspecto positivo para a aprendizagem, pois a gama de diferentes situações pode levar o professor a ter dificuldade de “se encontrar”. Nessa perspectiva a formação continuada, a partir dessa realidade, pode contribuir com as angústias dos educadores.

Também, buscamos analisar, da mesma forma feita no PNE e no PEEP, o que o PMES visa sobre a formação continuada de professores:

2.3-Estabelecer parcerias com instituições de Ensino Superior com o objetivo de assegurar a pesquisa e formação continuada dos professores do Ensino Fundamental em exercício;

2.12-Formar os professores da educação básica das turmas multisseriadas das escolas do campo indígenas e quilombolas, até o sexto ano de vigência deste PME, garantindo a estes profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as

necessidades, demandas e especificidades do campo, fomentando a qualidade da educação básica.

2.12.1 – Formação continuada de professores de todas as áreas de conhecimento, incluindo a área de extensão voltado a agroecologia, com pedagogia da alternância, com suas especificidades, de acordo com a Lei 12.695/2012;

17.3- Garantir e expandir a oferta de vaga para formação continuada em serviço e outras modalidades asseguradas com horas/aulas para esse fim, no plano de valorização e carreira, com o objetivo de proporcionar aos profissionais da educação o crescimento e atualização permanente, frente aos avanços científicos e tecnológicos da sociedade atual; (PMES, 2015).

Bem como observado no PEEP que trazia questões semelhantes apresentadas no PNE, o PMES evidencia pontos do PNE e do PEEP, mas, assim como no plano de educação do estado do Pará, o Plano Municipal de Educação de Santarém dispõe de estratégias específicas.

Evidenciamos os pontos sobre as parcerias para a formação continuada de professores que atuam no ensino fundamental com instituições de ensino superior, formação aos docentes que atuam em escolas multisseriadas com o intuito de garantir o desenvolvimento das especificidades das demandas do campo e a atualização permanente frente os avanços científicos e tecnológicos.

A ênfase dada à formação continuada dos professores que trabalham em escolas do campo se dá devido ao quantitativo de escolas localizadas na zona rural do município. Santarém conta com 314 escola do campo e, ainda, possuem escolas que dispõe de turmas multisseriadas devido ao número reduzido de crianças para comporem turmas separadas de acordo com idade/ano. Portanto, devido essa demanda percebemos que o município tem a preocupação em ofertar formação aos professores que atuam com esta modalidade de ensino, uma vez que os sujeitos do campo possuem especificidades que devem ser trabalhadas para dar significado ao ensino.

Sobre a formação continuada para professores que atuam em escolas de tempo integral, nenhum dos três documentos abordados dispõem de formação específica aos docentes. Vale ressaltar que a discussão aqui apontada nesse trabalho não é enfatizar que deve conter essa formação específica, mas compreender como o professor da escola de tempo integral está sendo visto pelos documentos legais. Então podemos observar que quando abordada a educação integral em tempo integral no PNE, PEEP e PMES, os educadores são envolvidos no processo de implementação e implantação da proposta de modo conjunto com outros fatores importantes para o processo, como questão de infraestrutura, parcerias com outras instituições educacionais e outros pontos.

Compreendemos que é importante o professor conhecer e estudar a proposta de uma escola de tempo integral, pois poderá redimensionar sua prática e reorganizar o espaço educacional para ofertar um ensino que visa a compreensão do aluno tanto no ensino, quanto no desenvolvimento dos aspectos sociais, culturais, políticos, físicos, considerados parte do processo de formação integral dos sujeitos.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS VOZES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A formação continuada de professores para atuarem em escolas de tempo integral surge como uma preocupação iminente, mas ainda pouco presente nos documentos legais e orientadores da implementação dessas escolas, bem como nos estudos da área da educação. No entanto, é no cotidiano escolar que a necessidade de formação surge como forma de diminuir as angústias que aparecem na implantação desta proposta, conforme foi possível identificar por meio dos dados coletados.

Portanto, nesta subseção, buscamos dialogar com os autores que discutem a formação continuada de professores. Vale ressaltar que este ponto será destinado à discussão evidenciada na categoria Formação Continuada.

Partimos do princípio de que a relação de envolvimento de todos os profissionais da escola e dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento da proposta da educação integral, mas não são condições suficientes para o êxito do trabalho educacional, haja vista que a implementação desta proposta requer o conhecimento, compreensão, apreensão e incentivo público para a efetivação em sua totalidade.

Outro condicionante a ser discutido dentro da proposta da implementação das escolas de tempo integral, refere-se à discussão da formação continuada para os professores que atuam nestas unidades escolares, pois precisam conhecer, compreender e obter meios que os levem à reflexão da atuação prática, uma vez que não se espera que os docentes sejam meros reprodutores do ensino de um turno.

Aos questionarmos os professores acerca da participação em alguma formação específica para atuação em Escolas de Tempo Integral, os docentes afirmaram não terem participado de qualquer formação específica que viesse auxiliar no exercício da docência, mas que consideram importante a participação em cursos ou capacitações, como podemos identificar nas falas a seguir:

Não! Uma formação específica talvez sim, eu não posso lhe responder isso com uma precisão, a gente encontra umas situações específicas, no caso o aluno passa o dia inteiro na escola, então como a vai gente lidar com isso, pegar um aluno que já vem em um turno de aula, do ensino regular, como estimular ele sem sobrecarregar, talvez seria interessante, eu não tive essa formação específica para atuação em escolas de tempo integral. (P2, 2017, p. 01).

Não! Seria importante sim, porque como a gente passa o dia todo com eles, a gente trabalha a parte curricular só pela manhã e pela tarde é a prática, uma formação seria importante, principalmente uma formação para lidar com alunos com deficiência e também outras maneiras de saber colocar outras metodologias diferenciadas, porque a gente tenta fazer, vai na tecnologia, mas nem aquilo ali tá dando mais certo é uma coisa repetitiva, então até mesmo entre nós professores é importante pra capacitar a gente. (P4, 2017, p. 01).

Não! Na época eu acredito que sim, quando nós iniciamos eu acredito que sim, porque nós não entendíamos como iria funcionar e mesmo quando nós pesquisamos a questão de escola integral de tempo integral o próprio governo tem umas normas, mas não diz é assim, não tem uma receita pronta, então o que nós observamos é que em determinados lugares acontece de forma diferenciada com metodologias de trabalho diferenciadas. (P5, 2017, p. 01).

Observamos na fala dos professores que o problema não está em ter obtido formação específica para atuar em ETI, mas no direcionamento de atividades com os alunos, pois a maior preocupação deles refere-se ao tempo de permanência do aluno na escola. Os professores julgam que somente a ampliação do tempo não é suficiente para o desenvolvimento de atividades escolares, uma vez que se deve dar sentido a esse maior tempo na escola. De acordo com Cavaliere (2007, p. 1016):

o tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola [...] 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 desses 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.

Para a autora, a ampliação do tempo retoma a reflexão sobre a educação escolar, já que essa ampliação busca mais eficiência nos resultados escolares quando é dado sentido ou significado educacional inovador a esse tempo. Nessa perspectiva, Cavaliere (2007, p. 1017) aborda que:

Parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes. Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se

estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social.

Conforme a autora expõe, a ampliação do tempo por si só não é suficiente para ressignificar a educação, o tempo surge como dimensão social, que se faz presente na proposta da educação integral. E mesmo os professores não tendo participado de cursos de formação continuada específicas para atuarem nas escolas de tempo integral, entendem que o maior tempo do aluno na escola não se reduz a mais horas no espaço escolar e que esse fator é significativo para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos quando usado adequadamente.

Sobre as discussões acerca da formação continuada para os professores que atuam nas escolas de tempo integral do município de Santarém, reportamos às falas dos gestores das escolas pesquisadas e que apontam duas vertentes em relação à questão da formação específica:

Não, seria muito importante, porque seria uma coisa que a gente ia vendo e organizando como é uma escola de tempo integral. Agora nós não sabemos, nós buscamos alguns conhecimentos, nós como gestão precisamos buscar para ver como é e como não é, seria muito bom nós termos essa formação para nós seguirmos de como seria o tempo integral da escola, de como seria o aluno ficar em tempo integral na escola e qual seria nossas condições de ter esse aluno em tempo integral. (G2, 2017, p. 01).

Não, nós já tivemos falando de Mais Educação, muitos palestrantes, muitas palestras, cursinhos, encontros sobre o Mais Educação que acaba sendo uma proposta de educação integral, mesmo porque o objetivo do governo era colocar o Mais Educação nas escolas para eles estarem sabendo que não é só a educação básica, mas que tem outros campos da educação que também podem ajudar no português, na matemática, na história, na geografia, disciplinas que vem favorecer. Para gestor, nós temos todos os meses, focos como nós chamamos, que são encontros realizados para melhorar o ensino no município na escola e melhorar a qualidade do ensino que o município está oferecendo. (G3, 2017, p. 01).

As duas gestoras afirmam não terem tido formações específicas para desenvolver o trabalho nas escolas. A G2 destaca que a questão da formação seria importante para dar um direcionamento ao trabalho, por considerar necessário para se obter um bom andamento nas atividades escolares, pois a dificuldade exposta pela gestora seria identificar se o trabalho realizado condiz como a proposta de escola de tempo integral. O fator tempo retorna na fala da gestora, fica evidente a preocupação da diretora em relação ao direcionamento de como é trabalhar o tempo integral.

Um dado relevante na fala das duas gestoras é sobre o que expõe a G3, que afirma ter participado de palestras sobre o Programa Mais Educação que vem a ser a apenas uma política indutora de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola que tem atividades prontas e que são desenvolvidas através de monitoria. O que vai de encontro com a proposta

das escolas que foram implantadas para serem referência de escola de tempo integral que visassem a promoção da efetivação da educação integral.

Consideramos a importância da equipe gestora em participar de processos formativos, uma vez que, como responsável pelo direcionamento e acompanhamento da ação docente no espaço escolar, esta equipe deve conhecer a proposta da educação integral, na perspectiva do tempo integral, para contribuir com o trabalho pedagógico dos professores, “com o intuito de posicionar-se diante dela, consolidando-a, resignificando-a ou reconstruindo-a colaborativamente no interior das escolas a partir de suas realidades específicas” (SILVA, 2016, p. 92).

A escola é constituída por diversos atores: gestores, professores, profissionais de apoio, estudantes, pais e comunidade em geral, portanto cabe ao gestor direcionar a unidade escolar na organização da proposta de educação integral, assim, todos participam da construção e articulação do projeto educacional tendo em vista uma educação de qualidade.

Tendo em vista que os professores não participaram de formações específicas para a atuação as escolas de tempo integral, perguntamos aos docentes se participaram de outros cursos de formação continuada, os professores informaram que sim, conforme observado na fala deles:

Quando eu entrei aqui, a diretora me deu um desafio que era montar a banda da escola, então eu tive que fazer um curso de percussão fora, tive que gastar para poder eu montar a banda se não eu não tinha conseguido. [...] (P1, 2017, p. 01).

Sim, [...] como minha área é educação musical, por exemplo, teve um curso que eu fiz da FUNAST, dos papéis FUNAST de regência coral, então esse curso ele traz mais conhecimentos pra gente de como trabalhar, por exemplo com um coral, pode ser na escola, pode ser em uma escola de música, específico no ensino da música, e como trabalhar essa regência do coral, então esse é um curso que contribui muito pra gente trabalhar em escola. [...] (P2, 2017, pp. 01-02).

Sim. [...] eu participei do curso sobre o AEE, educação especial [...] (P3, 2017, p. 02).

Participei, quando eu trabalhei no PROJOVEM [...] lá era outro público, apesar de que lá eu coloco como sendo integral, porque de noite eu dava aula pra eles, porém de manhã eu tinha de acompanhar alguns alunos em casa [...] (P4, 2017, pp. 02-03).

Sim, o curso que eu participo de formação continuada é de educação especial e o próprio do ensino regular, eu participei do PNAIC, a formação do PNAIC é mais direcionada para a atuação do professor em sala de aula como trabalhar a matemática a língua portuguesa [...] (P5, 2017, p. 03).

Diante da fala dos professores, podemos perceber que a formação continuada que estes apontam está direcionada a cursos de capacitação promovidos por programas criados pelo Governo Federal para atender às demandas educacionais como por exemplo: a educação

especial, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos - PROJOVEN, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que, de certa forma, contribuíram com o processo de formação permanente destes docentes, considerando que o professor precisa estar sempre buscando conhecimentos para o direcionamento da sua atuação profissional. No entanto, observamos que as formações não são frequentes nas escolas, e que estas aconteceram em momentos aleatórios à atuação dos professores que hoje estão nas escolas de tempo integral.

Entre a fala dos professores, destaca-se o discurso da P4, pois enfatiza que o curso de formação obtido foi importante para ela desenvolver seu trabalho e perceber que não basta ter apenas um planejamento.

“eu digo que o professor tem que ter o plano de todo o alfabeto [...] porque em um dia você vem de um jeito, mas a turma quer trabalhar de outra forma, então com essa capacitação com essas informações você vai ter conhecimentos, porque a gente precisa ter mais, pra saber lidar com certas situações. (P4, 2017, pp. 02-03).

Para a professora a realidade da sala de aula requer um professor que esteja apto a compreender o contexto e adaptar a sua metodologia de acordo com o cotidiano dos alunos.

Ribeiro (2015, p. 24) destaca que:

Essa mediação implica em articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor vista aqui como uma contínua e dinâmica construção do conhecimento profissional, que concebe as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão e a orientação da prática.

Observamos que a professora busca na sua prática relacionar o que aprendeu na formação continuada com a realidade na qual se encontra. Em relação à formação obtida pelos demais professores, destacamos que somente um dos professores encontra-se em processo formativo, pois participa com frequência de cursos de formação voltados à educação especial por atuar nessa área em outra unidade escolar para a complementação da sua carga horária.

Os dados revelam que a formação continuada para os professores que atuam nas ETI, no município de Santarém, distancia-se da literatura:

que concebe a formação como ato contínuo do trabalho docente, no seu cotidiano profissional, no qual se faz necessário recorrer aos referenciais teóricos no enfrentamento dos problemas que ocorrem na prática, bem como a outros saberes, mas privilegiando o *lócus* da escola como espaço formativo e investigativo da própria prática, sem descartar formações externas organizadas por especialistas de outras instâncias. (SILVA, 2016, p. 94).

Em dados momentos da atuação profissional, os professores obtiveram e/ou participaram de cursos de formação, no entanto, a prática da formação continuada não é presente nas escolas.

Essa necessidade de formação no local de trabalho é apontada pelos professores quando questionados se existe formação pensada pelos docentes nas escolas.

Não, na verdade teve mas não foi concluída, por exemplo os professores da manhã sentem muita dificuldade principalmente com os alunos que ficam em recuperação aí sempre pediam ajuda dos professores da tarde para ajudar eles com esses alunos que tem dificuldade, mas não passou disso, só aconteceu isso nas reuniões pedagógicas, só uma conversa [...] (P1, 2017, p. 04).

[...] eu acredito que é muito importante e eu acho que a escola poderia ter um rendimento muito melhor se houvesse esse acompanhamento, essas orientações, as capacitações e eu acredito sem dúvida que nós teríamos resultados melhores aqui na escola. (P2, 2017, p. 05).

Não, nós acabamos tentando solucionar os problemas em reuniões pedagógicas, os nossos anseios, mas nada que passe além dali, nós até comentamos na última reunião que nossas reuniões pedagógicas estão mais pra se resolver problemas do nosso aluno e não focada realmente para o que deveria ser. Esse momento não temos, a gente acabamos tentando resolver os problemas que surgem no dia-a-dia. (P3, 2017, p. 05).

Com certeza, a gente sempre conversa aqui, principalmente sobre um problema que nós estamos tendo aqui nesse ano, em relação a alguns alunos que estão mostrando umas atitudes não boas, então a gente não deve ter só uma formação com a gente, mas nós precisamos buscar alguém de fora para buscar essa parceria com a gente, principalmente essa parte sobre a colaboração da parte pedagógica, deixa muito a desejar, uma pedagoga na escola é o nosso suporte, nossa porta voz, por isso ela fez pedagogia e teria uma série de coisas pra trabalhar com a gente, se o professor faltou ela já sabe substituir, tirar dúvidas com ela, mostrar as dificuldades com a turma, pedir sugestões, ajuda, mas não tá tendo isso, principalmente essa formação a parte da coordenação pedagógica. (P4, 2017, pp. 05 – 06).

No discurso, evidenciamos a falta de apoio pedagógico, pois os professores acabam se direcionando aos colegas de trabalho para a resolução de problemas, e no planejamento das atividades a maior dificuldade apontada pelos professores estar na questão de lidar com alunos com baixo rendimento escolar e com discentes indisciplinados. A P3 evidencia a necessidade de ter um foco, os docentes não percebem que na troca de experiências e no contado com o par os problemas de dificuldade de aprendizagem dos alunos, a indisciplina e entre outros fatores podem ser solucionados a partir da relação estabelecida entre todos. Diante da realidade exposta:

É possível perceber que os professores não entendem o espaço escolar como contexto formativo eficaz e capaz de influenciar na aprendizagem da docência e na ampliação dos saberes profissionais, quando na verdade, este é um espaço formativo e investigativo considerado como privilegiado por muitos estudiosos, além de

influenciar fortemente o desenvolvimento profissional da docência. (SILVA, 2016, p. 96).

Cabe uma discussão nas escolas sobre a formação continuada acontecer de dentro para fora, ou seja, que os momentos de formações aconteçam a partir da necessidade dos professores, dos alunos, da escola, afinal são estes os autores do processo de ensino aprendizagem.

Outro ponto de destaque sobre a questão de formação pensada pelos professores está na fala da P5 que considera a formação continuada, que acontece na Escola Frei Fabiano, como importante para o processo de desenvolvimento:

Aqui na escola a formação continuada acontece de uma forma interessante que é com parcerias, os parceiros vêm, as universidades vem, eles trazem uma proposta, aí a escola também coloca suas necessidades, o que mais precisa e tem funcionado, nós temos recebido formações, mas não só nós professores, mas os pais também. Olha, tem o programa de educação ambiental, tem o programa da educação fiscal, foi um programa que a escola abraçou, porque a educação ambiental entra dentro da educação fiscal, então estamos vendo de que forma nós podemos trabalhar na escola, estamos tendo formação, estamos tendo também formação sobre horta, sobre a questão financeira que eu achei muito importante também. É conversado junto com os pedagogos, é mudado algumas coisas, é adaptado conforme a realidade da escola, sempre é mudado, olha o projeto de educação financeira ele foi mudado e adaptado todinho para a realidade da escola, os acadêmicos vieram com uma proposta, chegou aqui a realidade era outra, aí eles abraçaram a realidade da escola, aí eu acredito que foi bem melhor. Todo mundo participa, tem momentos que é só com os alunos, tem momentos que é com os pais, tem momento que é com os funcionários e tem momentos que é de modo geral, também tem formação para a comunidade em geral sobre os deveres da família, do direito das crianças, nem todos os funcionários podem participar, no meu caso, quando é a tarde eu não posso participar porque trabalho em outra escola, mais tem. (P5, 2017, p. 06).

Observamos que, embora anteriormente os professores indicassem não terem participado de formação para atuação na ETI, os docentes da Escola Frei Fabiano estão inseridos em processos formativos cotidianamente no contexto escolar, envolvendo diferentes sujeitos. Podemos notar a recorrência ao apoio da gestão escolar, especialmente da coordenação pedagógica, assim como dos próprios pares. No caso da Escola Irmã Dorothy, os professores encontravam-se sem apoio pedagógico, portanto sentindo falta desse profissional para o maior direcionamento das suas atividades escolares, a escola no ano de 2016 ficou sem coordenador pedagógico, e somente este ano este profissional passa a ser lotado na unidade, e no período da coleta de dados a coordenadora pedagógica estava em fase de adaptação à realidade da escola.

Conforme Santos (2014, p. 247):

O trabalho da coordenação tem um caráter intencional. Daí a necessidade dessa ação não se constituir como uma atividade qualquer, mas sim numa intervenção

qualificada. Por essa exigência, fica patente a ideia de que esse tipo de prática requer clareza quanto aos objetivos a serem alcançados, assim como profissionais preparados para lidar com os desafios que envolvem a educação, a escola e um ensino propositivo.

O coordenador pedagógico dentro dessa perspectiva se torna importante para o processo de formação continuada, uma vez que este profissional pode adotar uma postura frente aos desafios educacionais a fim de levar o professor a um processo reflexivo sobre sua ação prática, tendo em vista intervenções favoráveis à melhoria do trabalho em sala de aula.

Vale ressaltar a fala do P2 quando questionado sobre a formação continuada pensada pelos professores, este afirma ser importante para o trabalho diferenciado que uma escola de tempo integral se propõe a desenvolver:

Eu acho que seria importante, sobretudo porque a escola é uma escola diferenciada, porque trabalha o tempo integral e com as especificidades do campo, e muitas vezes, por conta do alinhamento dessas propostas acaba se perdendo, então vira uma escola como outra qualquer, então eu acho que é fundamental ter esse apoio esse suporte pra que a gente possa reafirmar esse propósito de ser uma escola do campo [...] (P2, 2017, p. 05).

A observação levantada pelo professor recai para um contexto de uma escola de tempo integral do campo, o qual se depara, para além das dificuldades escolares dos alunos, com a questão do maior tempo destes na escola, com uma proposta de educação integral e com a necessidade de se trabalhar as especificidades do campo, o que requer um olhar diferenciado do docente. Com isso, a formação continuada surge como uma formação permanente do professor, que se vê diante de tomadas de decisões escolares, cujo papel está direcionado à resolução de problemas do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva a formação continuada dá continuidade à formação inicial, pois visa o aperfeiçoamento dos saberes profissionais de novas metodologias de ensino, entre outras atividades imprescindíveis para o exercício docente.

Barreira (2015, p. 17) afirma que:

Nesta direção, percebemos que para a boa formação e bom desempenho do professor não depende somente da formação inicial em nível superior. Além do que, esta não deve acontecer apenas para suprir as deficiências da formação inicial, ela deve ser desenvolvida, principalmente, visando às necessidades reais que os professores sentem na sua formação cotidiana e nos novos desafios com os quais se confronta.

Ou seja, o professor que atua em uma escola de tempo integral se vê diante de novos desafios escolares e necessita de uma formação continuada que dê embasamento para o desenvolvimento do seu trabalho.

O professor enquanto ser social vê-se diante de uma realidade diferenciada e precisa buscar novos conhecimentos para a sua atuação nas escolas de tempo integral. Nesse sentido, Freitas e Traversini (2013, p. 10) abordam que:

Ao discutir sobre quais características devem pertencer ao professor da Educação Integral, mais do que buscar conhecimentos específicos, os docentes sinalizaram para a produção de um profissional articulador, atento às demandas da escola e, em especial, de seus alunos. Um sujeito apto na articulação dos diferentes saberes e linguagens que circulam no ambiente escolar, do trabalho em equipe, das relações interpessoais, um mediador de conflitos nos espaços educacionais, operados com dinamismo, flexibilidade e boa vontade. Nesse sentido, as práticas docentes realizadas [...] apontam para uma ressignificação de seu caráter pedagógico, priorizando o caráter de gestão no processo educacional. Se em outros tempos o professor era visto como um “transmissor do saber”, um “conteudista”, agora isso se modifica.

Portanto, não existe um conteúdo específico a ser trabalho nos cursos de formação continuada para professores que atuam nas escolas de tempo integral, mas sim a articulação dos diferentes saberes que envolvem o contexto escolar.

As gestoras das escolas foram questionadas sobre como acontece a condução de atividades de orientação pedagógica com os professores de ensino regular e das práticas educativas para a efetivação da proposta de educação em tempo integral. Podemos perceber que elas também são uma das responsáveis por essa orientação:

Quando nós observamos que a parte pedagógica está fragilizada, nós tomamos a frente, eu converso com os professores, nós tomamos a decisão em conjunto. [...] (G2, 2017, p. 01).

Eu também sempre estou com os coordenadores pedagógicos, cobrando que os professores da tarde são tanto professores tal quais os professores da turma da manhã e que o contraturno seja um complemento dado pela educação da manhã, que é uma educação básica, então os professores da tarde têm que estarem preparando, fazendo planejamento de aula e que os coordenadores estejam ali sempre cobrando deles e eu também cobro, vou na sala vejo o que estão dando, fez plano? Não fez? É um trabalho dos pedagogos, mas eu também acompanho, e como os pedagogos não estão a tarde toda eu estou fazendo muito esse trabalho, eu chamo individualmente, eu cobro, para eles não estarem soltos, sem terem uma meta, objetivos e saber que tal como as matérias de português, matemática, história e geografia, eles têm que ter responsabilidade no que eles estão fazendo. (G3, 2017, pp. 01 – 02).

Diante das falas das gestoras observamos que os processos formativos junto aos professores se amparam na realização do trabalho pedagógico de forma coletiva, portanto, tem buscado a integração entre os professores do ensino regular e os que atuam nas práticas educativas. Conforme expõe a G2, a gestora busca manter um diálogo mais próximo aos professores das práticas, pois considera o trabalho destes tão importante quanto dos professores que trabalham com as turmas no ensino regular.

Essa situação aponta para a necessidade do investimento, também, na formação continuada para os gestores, especialmente no caso do coordenador pedagógico, pois, segundo Libâneo (2015), a função do coordenador envolve coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. Dentro desse contexto Silva (2016) discute que os formadores têm a responsabilidade de traduzir as políticas públicas e as diretrizes curriculares adotadas pelos sistemas de ensino compreendendo-as para que, juntamente com os professores, possam implementá-las em seus contextos de atuação por meio da (re)organização do currículo.

Questionamos às gestoras se o município, por meio da SEMED tem trabalhado a formação continuada dos professores das escolas de tempo integral para que haja o avanço e a garantia da aprendizagem do aluno, as falas das gestoras evidenciaram que:

Não tem formação nenhuma, podia existir, via a necessidade do professor, trazia alguém, para tentar ajudar os professores, isso eu conversei com a pedagoga, disse para ela que ano passado nós não trouxemos ninguém para trabalhar com os professores, não fizemos nenhuma formação, foi uma das coisas do nosso plano de ação que não funcionou, nós deveríamos ter feito essa parte, mas quem faz essa parte? É a parte pedagógica que tem que buscar essa formação na escola, já que a SEMED não oferece, mas é nós que temos a necessidade, então somos nós que temos que recorrer à SEMED para eles mandarem alguém, mas isso tem que partir de nós, porque é nós que sabemos das nossas dificuldades. Não participei de nenhuma formação continuada específica para atuação em escolas de tempo integral. Participei mais de reunião administrativa para escola, mas específica para trabalhar aqui na escola, não. Outro tipo de formação nós temos, mas direciona para a parte de gestão, como deve conduzir, tudo voltado à supervisão escolar, porque, quando vier uma fiscalização, para nós estarmos orientados de como fazer, de como organizar, de como devem estar as coisas organizadas na escola. (G2, 2017, p. 02).

Olha, eles estão sendo chamados através do PNAIC, os professores de 4º ao 5º ano, dias diferenciados durante o mês, e de 1º ao 3º ano eles tem encontros diferenciados para eles estarem melhorando a qualidade do ensino no município. (G3, 2017, p. 02).

A discussão levantada pelas gestoras nos faz perceber a ausência de uma preocupação com a formação continuada dos professores por parte da SEMED, pois existem formações para os gestores e para os professores, mas nada direcionado para a realidade destes profissionais, percebemos a ênfase nos cursos pré-determinados pelo Governo Federal que em dado momento não condizem com a dificuldade encontrada pelo professor em sala de aula.

Faz-se uma reflexão sobre a formação do PNAIC ofertada aos professores da Escola Frei Fabiano, o programa atende os docentes que atuam com as turmas do ensino fundamental I e a clientela da escola é essa, os educadores tem a oportunidade de participarem dessas formações, e cabe aos professores utilizarem os conhecimentos adquiridos na realidade do contexto escolar.

No caso da escola de tempo integral, os professores se deparam com uma realidade para além das quatro horas diárias de permanência do aluno na escola, portanto sentem a dificuldade realizarem um trabalho que muitas vezes podem não condizer com a proposta de uma educação integral. Portanto, o processo de formação continuada, na perspectiva de um processo contínuo na vida do docente, vem para auxiliar este profissional. De acordo com um dos entrevistados:

o professor deve alinhar os saberes com a realidade dessa unidade escolar, porque, quando se vai de uma escola para outra, muda o projeto, muda os alunos, aí já vai refletir na atuação desse profissional, mas é isso de um modo geral dos cursos são importantes pra prática docente, mas é importante isso, essa parte prática, então você faz uma capacitação, uma formação, como eu vou levar isso para o meu dia-a-dia de sala de aula? Como eu vou levar isso para escola onde eu trabalho? Isso muitas vezes é onde tá a maior dificuldade, porque a pessoa faz o curso e não aplica no dia-a-dia continua fazendo as mesmas coisas, então o curso teve conhecimento mas não mudou a prática em sala de aula, então eu acho que é isso tem que equacionar essa questão da teoria com a prática, mas é isso a educação é um desafio, não existe uma fórmula e é um desafio que a gente vai aprendendo mais e mais e eu acho que é importante porque sempre vai somar alguma coisa agora, tendo essa perspectiva de como colocar isso em prática com o aluno em sala de aula. (P2, 2017, p. 08).

Conforme a discussão do professor, os cursos são importantes para a atuação do profissional, no entanto, só serão significativos se o professor souber utilizá-los na prática e ressignificar o ensino. De acordo com Freitas e Traversini (2013, p. 13):

a formação continuada tem sido uma aliada da docência para agregar e reinventar seus conhecimentos acerca do processo educacional. No entanto, o desafio da formação continuada não implica apenas (re)inventar-se como professores; está relacionado, sobretudo, à aprendizagem de novas habilidades, conhecimentos e competências necessárias para o desempenho de outras funções nos espaços escolares.

Para os professores das escolas pesquisadas não basta obter formações específicas, é preciso estabelecer uma relação de diálogo e tecer trocas de experiências para experienciar uma aprendizagem significativa aos alunos. Freitas e Traversini (2013, p. 13) afirmam que “para aprender, é necessário deixar que as práticas de Educação Integral se construam no cotidiano da escola, como uma longa caminhada”. Ou seja, é um processo contínuo que irá acompanhar o professor ao longo da sua atuação docente.

A questão apontada nos remete à necessidade de organização de formação continuada direcionadas para as duas escolas pautadas em objetivos comuns, uma vez que envolve a formação do sujeito na sua integralidade. Dentro desse contexto, Silva (2016, p. 101) aponta que “deveriam, portanto, planejar conjuntamente, num processo colaborativo

favorecedor de formação mútua dos atores de ambos os espaços, tornando possíveis ações promotoras de aprendizagens significativas aos alunos”.

Mas, para que isso seja efetivado, é preciso a colaboração de todos os envolvidos na construção de um documento norteador que possa direcionar o desenvolvimento da proposta de educação integral, a fim de criar oportunidades para os professores como forma de troca de conhecimentos para que o ensino seja ressignificado.

Para Silva (2016, p. 103), “o seguimento desta discussão, torna-se aparente a dificuldade do gestor em coordenar processos formativos, de incentivar o planejamento coletivo da ação educativa, considerando o estudante em sua formação integral”. Essa dificuldade se torna aparente devido ao planejamento limitado da escola na promoção de trocas de experiências entre os professores do ensino regular, entre os professores das práticas educativas e até mesmo na relação de diálogo com os gestores, quando essa prática acontece, muitas das vezes, é para tratar de assuntos administrativos ou correção de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Silva (2016) discute que o desenvolvimento do professor e a conquista da sua identidade profissional são construídos e reconstruídos na escola, no espaço em que estão inseridos e que a formação inicial é o primeiro passo para esse processo. Além disso, a formação continuada é indispensável para dar continuidade ao desenvolvimento do docente quando este é inserido no contexto escolar. Portanto, quando discutimos a questão da formação continuada como processo contínuo na atuação do professor, nos remetemos ao diálogo que estabelecerá o elo entre o que se vive na prática com a teoria.

No caso, das escolas de tempo integral, a proposta da educação integral deve estar em diálogo com o trabalho dos profissionais para o bom encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, assim como da formação dos professores que estão sob sua responsabilidade na escola/instituição (SILVA, 2016). De acordo com a autora, o processo de formação contínua se dá de forma conjunta, todos os autores são responsáveis pelo processo de formação dos alunos, e esse envolvimento é fundamental para a construção da identidade do professor.

Nessa perspectiva, Libâneo (2015, p. 40) afirma que:

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

Diante da fala dos sujeitos na pesquisa, identificamos situações problemas que dificultam o desenvolvimento e redimensionamento do espaço e do tempo para o desenvolvimento da proposta de educação integral, tendo como foco a formação integral dos alunos.

Os sujeitos apontaram a falta de planejamento prévio para a inserção dos autores no contexto da escola de tempo integral e na formação que está baseada em programas governamentais que acabam por ter o foco apenas no professor do ensino regular, excluindo os docentes que trabalham com as práticas educativas. Além destes, destacam sobre a inserção dos gestores no processo formativo, uma vez que, a participação da gestão neste processo poderia apropriar-se da orientação pedagógica condizentes com a proposta das escolas de tempo integral.

Dentro desse contexto, questionamos aos professores se há formação continuada para os docentes na escola ou na SEMED, estes afirmaram que:

Não, mas seria importante para a gente ver as dificuldades que tem, porque são muitas, para ver uma solução para poder atuar. (P1, 2017, p. 03).

Não, pra mim não tive, inclusive o que a gente solicita da SEMED a gente não tem esse apoio [...]. (P2, 2017, p. 03).

Não, desde o período que eu tô na escola não. Isso só viria somar com o desenvolver do nosso trabalho no dia-a-dia, só teria a somar. (P3, 2017, p. 03).

Olha eu tô a três anos trabalhando e não participei de nenhuma [...] (P4, 2017, p. 03).

A SEMED tem, em cada setor da SEMED tem sua formação continuada, tem a educação especial que tem a sua formação continuada que tem o programa que acontece anualmente que é o que eu participo, tem para professores de 1º ao 3º ano de 4º ao 5º ano cursos de formação continuada também pela SEMED, como poderá acontecer a atuação dele para facilitar como o aluno aprenda, de que forma pode acontecer, tem a orientação dos passos de que devemos ter em sala de aula que eu acredito que ainda é um tabu a ser quebrado, porque muitos de nós professores não aceitamos esses passos, discordamos de algumas coisas, mas a formação acontece. (P5, 2017, p. 04).

Tendo como base a discussão apresentada pelos professores, fica evidente a ausência de formação promovida pela SEMED no espaço escolar, apenas a P5 informa que a secretaria dispõe de formação continuada em cada ano, no entanto, são formações provenientes de programas do governo federal que já dispõe de uma metodologia própria e que acaba por não considerar as especificidades do contexto escolar.

Portanto, cabe o debate da necessidade de formação continuada aos professores, pois é importante considerar que o docente é dotado de conhecimentos provenientes de fontes diversas: da formação inicial e continuada, do currículo, da experiência na profissão, da cultura

pessoal e profissional, da experiência entre os pares etc., e é durante a articulação desses saberes que o educador será capaz de estimular a produção de conhecimentos e de ressignificar suas práticas.

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

Dentro dessa perspectiva, Gadotti (2009) aborda que, para conjugar esforços para a construção e efetivação do projeto de escola de tempo integral, discutindo concepções de educação integral e de formação continuada aos docentes para atuar nessa perspectiva, é necessária a reflexão sobre práticas de ensino e aprendizagem, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de responsabilidade dos atores envolvidos.

Tornou-se evidente, na coleta de dados, o anseio por uma formação continuada, voltada à realidade específica das escolas, tendo como foco as situações do processo de ensino aprendizagem articulado à proposta da educação integral de tempo integral. Além disso, que essas formações possam ocorrer no espaço escolar, abrangendo todos os autores responsáveis pela educação dos alunos.

4.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NAS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta subseção destina-se à compreensão do exercício docente na escola de tempo integral a fim de buscar apreender, a partir da ótica dos sujeitos da pesquisa, os limites e as possibilidades da formação continuada dos professores enfrentados na implantação e implementação da proposta da escola de tempo integral no município de Santarém.

Na busca da compreensão de quais limites e possibilidades que os professores têm para o desenvolvimento das suas práticas, a discussão volta-se à identificação do conhecimento que os docentes têm sobre o conhecimento teórico e sobre a ação pedagógica para a atuação em sala de aula e para o alcance da proposta da educação integral em tempo integral.

Diante desse contexto, nos direcionamos às gestoras sobre a importância da formação continuada para o exercício da docência nos espaços educacionais e estas nos apontaram que:

Eu vejo assim, que seria muito importante, porque deixaria o professor mais seguro, tendo uma visão maior e específica, direcionada para o professor, principalmente para quem trabalha em tempo integral que tem muita dúvida, como a gente vai trabalhar? Como a gente vai associar? A parte do contraturno com a parte curricular obrigatória? Então tem que ter essa integração e essa parte ainda tá muito solta, porque nós buscamos fazer mais ainda não está bem fechadinha e de acordo com o que tem que ser. Nós caímos aqui de paraquedas e aqui na escola eu vejo assim: se nós temos um avanço de conduzir a escola com o tempo integral, com o contraturno, o que vamos trabalhar no contraturno? O que nós vamos fazer? Nós fazemos no final do ano a avaliação sentamos e conversamos sobre o que nós fizemos, se vai continuar, o que deu certo, o que deu errado, então essa construção é só nós mesmo, não tem outra pessoa para fazer isso não para nos orientar, lá na SEMED mesmo quando nós perguntamos sobre alguma coisa de educação integral ninguém sabe responder nada, é como se aqui fosse uma escola normal. (G2, 2017, p. 03).

Eu acho que a importância é que no momento em que nós temos qualquer encontro, qualquer seminário, qualquer curso, só vem a somar o nosso conhecimento que é necessário, eu acho que nós não deveríamos ter formação, só uma formação por mês, mas sim, muito mais para você melhorar a sua postura, porque na formação continuada você sempre vai aprendendo algo e as vezes nós temos uma postura diferente e com o outro, com os trabalhos que são realizados com o curso que é dado os textos que nós estudamos, também os trabalhos que são dados na prática que os professores fazem isso, vai dando um grande acréscimo de crescimento na vida do professor, porque professor tem que estar estudando sempre. [...]. Na própria escola tem que ter, através de palestrantes, alguma coisa nós oferecemos, mas nós deveríamos oferecer bem mais, não é dizer que nós não temos tempo, nós na verdade devemos fazer acontecer para que os encontros venham a somar, a fazer que aquele professor acorde. Geralmente nós fazemos essas formações na reunião pedagógica [...] nós sempre trazemos um encontro, uma palestra, um cursinho, para que ajude na qualidade do ensino. (G3, 2017, p.04).

Conforme a fala das gestoras, podemos identificar duas vertentes, a G2 deixa claro que a formação continuada viria para somar com o trabalho do professor na perspectiva de auxiliá-lo na compreensão do que é trabalhar em uma escola de tempo integral e, ainda sobre a fala da gestora, podemos perceber que a prática de formação continuada na escola Irmã Dorothy não acontece e, em dados momentos, a diretora deixa claro que as ações pedagógicas são pontuais ao longo do ano letivo e que apenas ao final do processo acontece uma reunião para tratar das questões escolares, com destaque para os pontos positivos e negativos para que aconteça a mudança no processo educativo do ano seguinte.

Já na fala da G3, percebemos que existem formações para os professores de modo mais frequente na escola Frei Fabiano. A gestora considera que deveriam acontecer com mais frequência, pois estas formações se dão apenas em reuniões pedagógicas por meio de palestras,

seminários, cursos, entre outros. A diretora afirma que são importantes para o desenvolvimento do docente, pois este deve estar sempre estudando para dar qualidade ao ensino.

Entre as falas das gestoras, observamos que a G2 enfatiza a formação continuada a partir de uma reflexão sobre como o professor poderia atuar em uma escola de tempo integral, já a G3 conta com essa formação como uma aprendizagem para ao longo da vida da carreira docente. E, se formos considerar essas discussões a partir de uma formação continuada para os professores, interligando a reflexão da prática ao longo da carreira docente, as duas diretoras, mesmo sem deterem de uma compreensão maior sobre a importância desta para atuação do docente, levantam duas vertentes que podem acrescentar na prática dos educadores, refletir sobre a prática e buscar, por meio dos conhecimentos teóricos, o enriquecimento dos saberes docentes, assim a qualidade do ensino terá mais valia e será muito mais prazeroso para os alunos estarem dentro desse processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a essas questões a formação continuada, ao acontecer dentro do espaço educacional, torna-se mais significativa, pois é no contexto escolar que as dificuldades dos professores se tornam evidentes. Para Libâneo (2015, p. 35) “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão do professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”.

É no espaço escolar que o professor passará a desenvolver sua prática docente, e por meio da relação com seus pares aprenderá a conviver coletivamente e a contribuir com o trabalho do outro, tendo em vista que, em uma escola de tempo integral, um dos objetivos é a promoção do desenvolvimento do aspecto social dos alunos, o estímulo à interação com o outro.

Também na discussão sobre o trabalho dos professores, questionamos às gestoras se os professores desenvolvem um trabalho pedagógico de acordo com a proposta da educação integral. Eles informaram que:

O maior desafio é essa formação que nós não temos, então nessa formação de tempo integral, se viesse essa formação, envolveria tudo, a parte pedagógica, a parte de alimentação, dos professores também, porque como é que um professor vai ficar em tempo integral aqui na escola? Para mim os professores deveriam ficar em tempo integral na escola, exclusivo para a escola, aí ia funcionar, porque o professor ficaria à disposição do aluno, então ele trabalharia na grade curricular normal, e no contraturno já ia trabalhar outra coisa. E ter essa formação continuada de professores, estar constantemente avaliando como estão as coisas, por exemplo, final do primeiro bimestre, como foi? O que precisa melhorar? Está dando certo? Então, essa formação continuada deveria ser a partir da necessidade dos professores e das dificuldades da escola. E aí eu acredito que ia melhorar até a parte da alimentação. (G2, 2017, p. 04)

Alguns sim, alguns não, eu acho assim que uns tem que ter mais conhecimento e buscar, já que somos só nós e outra escola no eixo forte, nós não tivemos algo

específico para a educação integral, mas eu acredito que quando nós queremos nós vamos buscar, tem professores aqui que vão atrás, trazem sugestões, eles estudam e isso vai favorecendo o trabalho deles, por isso que eu digo que eles não estão totalmente sem saber o que eles estão fazendo. (G3, 2017, pp. 04-05).

A maior dificuldade apontada pelas gestoras é a formação específica que não obtiveram quando começaram a trabalhar nas escolas de tempo integral. Os professores foram lotados nas unidades sem conhecer a proposta que permeia a educação integral, por isso as diretoras apontam a necessidade do conhecimento, que seria importante para o desenvolvimento do trabalho do docente, haja vista que a intenção não é a reprodução do ensino ofertado por escolas de um único turno, o que facilitaria o desenvolvimento do professor na condução da sua ação prática. A G2 enfatiza que alguns educadores buscam conhecimentos sobre a proposta da educação integral com o intuito de conhecerem, compreenderem e desenvolverem da melhor forma o trabalho dentro da escola.

A busca pelo conhecimento é importante e de acordo com Branco (2012, p. 250):

O professor é um profissional que é concebido em contínuo processo de desenvolvimento e construção de sua autonomia, já que se considera capaz de refletir e investigar seu próprio agir – dentro das condições estruturais, sociais e históricas concretas – de construir conhecimento crítico e propor alternativas inovadoras e criativas diante das necessidades emergentes.

A discussão da autora nos remete à situação dos professores que atuam nas escolas de tempo integral, mesmo sem uma formação específica para atuação nas unidades de ensino, buscam a autonomia na tentativa de compreender o processo da educação integral, a fim de construir conhecimentos e saberes que possam responder às demandas dos alunos.

Quando nos reportamos à organização da prática do professor, recorre-se aos conhecimentos adquiridos na universidade, a conhecimentos culturais, conhecimentos provindos dos alunos ou da comunidade e de outros contextos que interferem no desenvolvimento das suas atividades. Para Silva (2016, p. 117) “o professor da educação integral ou de jornada ampliada é um sujeito em invenção e defendem a possibilidade de criar condições para a construção de uma identidade profissional diferente da já existente”.

De acordo com a autora o professor que atua em uma escola de tempo integral deverá buscar desenvolver um trabalho que seja capaz de superar o método tradicional das aulas, uma vez que a própria proposta da educação integral visa um ensino multifacetado. De acordo com um dos entrevistados:

A educação por muito tempo caminhou só por esse lado de formação de instrução de transmissão de conhecimentos e formação do aluno e com o tempo isso foi se reconfigurando cada vez mais, e o professor tinha um papel muito definido, de dar aula, era autoridade os alunos tinham que respeitar ele tava ali pra passa conteúdo e pronto, hoje o professor tem um papel maior de perceber se o aluno tá bem, sentar com o aluno, ajudar ele a superar suas dificuldades, identificar os entraves que tão ali entre o ensino e a aprendizagem, enfim, é um educador, além de transmitir conhecimentos tem a função de educar seu aluno também, então eu acho que a educação integral ela deve visar esses diversos aspectos na formação do ser humano. (P2, 2017, p. 31).

Para o professor, a escola tem a função de caminhar com o aluno no desenvolvimento de diversos aspectos, e a educação integral, nesse contexto, surge a partir da relação que é estabelecida entre educador e educando, pois o professor passa a ser um elo de ligação entre os conteúdos a serem ministrados com a realidade a qual o aluno está inserido.

Diante dessas observações, questionamos aos professores entrevistados como planejam as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, e obtivemos as seguintes informações:

Eu que monto meu plano, não tem um roteiro, um conteúdo específico ou plano pra gente, nós que montamos por nossa conta. As atividades são mais voltadas de acordo com os projetos que tem aqui na escola [...]. Em relação aos conteúdos, eu diferencio mais para os alunos do 3º ano que eles têm mais dificuldades, mas o 4º e 5º ano é a mesma coisa. (P1, 2017, p. 14).

Eu tenho o plano de curso, eu tô trabalhando com turmas de 6º ao 9º ano, a partir daí eu vou planejando as aulas conforme os conteúdos que estão adequados para aquela faixa etária. [...] (P2, 2017, p. 14).

Eu tento sempre buscar algo que meu aluno torne-se reflexivo [...] eu sempre busco questões de múltipla escolha, trabalhar as imagens, trabalho música, textos, eu tento buscar a melhor forma possível para que ele consiga entender, para que ele consiga chegar a um nível de dialogar comigo [...] (P3, 2017, 15 – 16).

Eu faço assim, a ciência vale 80% e a Horticultura vale 20%, [...] faço o seguinte no meu plano, de manhã mesmo eu faço meu planejamento de forma diferenciada, eu faço teatro, telejornal, paródia, pra não ficar naquela rotina, aplico filmes, já a tarde, [...], eu falo um pouco da teoria porque não adianta falar só da pratica, porque eles precisam saber para o que cada coisa serve, eu passo música, levo eles para observarem as plantas [...] eu gosto sempre de fazer essa relação [...]. (P4, 2016, p. 16).

Eu planejo pensando em todos, principalmente, pensando naqueles que tem dificuldade, a maioria dos meus alunos estão no nível de quarto ano, mas eu tenho alunos que não, então eu tenho que pensar em atividades que possam ser melhores para todos, as vezes eu utilizo o livro [...] as vezes eu trago outro conteúdo que eu pesquiso para complementação [...] pesquiso vídeos [...] eu trago sempre esse complemento de imagem, de historinha para ver se eles melhoram. [...] (P5, 2017, p. 17).

Observamos nas falas dos professores a preocupação que estes possuem com o aprendizado dos seus alunos, estes entendem que não basta cumprir os conteúdos curriculares, mas que é necessário ocorrer um diálogo entre docente e aluno. No caso dos docentes de música, estes não dispõem de um conteúdo programático a ser seguido, trabalham conforme seus planejamentos pessoais, mas sempre considerando as dificuldades dos alunos.

No caso das demais professoras, observamos, nas falas, que fazem o planejamento de suas atividades de forma dinâmica sempre buscando recursos metodológicos diferenciados para a melhor compreensão dos alunos, e sempre levando em consideração a dificuldade que percebem sem deixar claro para os discentes, a fim de não ocorrer uma separação entre os que estão em um nível de aprendizagem da série/ano.

É possível percebermos, a partir da fala dos professores, a preocupação com a aprendizagem dos discentes e a busca pela melhor forma de conduzir as atividades práticas na promoção do desenvolvimento deles. Nesse contexto:

[...] muitas questões emergem na ampliação da jornada escolar, dentre elas atender a proposta da Escola de Tempo Integral que é oferecer aos seus alunos uma formação integral, completa. Uma aprendizagem que transcenda o ensino sistematizado, no qual eles normalmente recebem, mas que seja capaz de formá-los integralmente, não somente na parte cognitiva, mas cultural e socialmente. (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 43)

Ao analisarmos a fala dos professores e comparamos com a discussão dos autores, chegamos ao entendimento de que as atividades desenvolvidas pelos docentes das escolas de tempo integral Irmã Dorothy e Frei Fabiano vão de encontro com a proposta da implementação das unidades de ensino de tempo integral. É ir além dos conteúdos sistematizados e promover o maior entendimento dos alunos a partir de atividades práticas capazes de desenvolver diversos aspectos do ser humano.

Quanto ao questionamento sobre o planejamento das atividades dos professores de modo individual, intencionamos verificar se existe interação entre os professores das disciplinas do ensino regular e os professores das práticas educativas para planejar e desenvolver as atividades educativas com os alunos. Damos destaque à fala dos professores P2 e P5 que nos informaram que:

Isso acontece muito pouco, nós temos as reuniões pedagógicas, mas é para tratar de um monte de coisa, enfim, mas um planejamento integrado isso não acontece, acontece às vezes com um ou dois professores, por exemplo no caso da música como a gente é cobrado, nós juntamos a música com a dança, a gente toca, o pessoal da dança vai dançar, mas isso são coisas pontuais, aí vão ser duas disciplinas que os professores combinam de fazer uma atuação. Com relação a esses professores, esse

planejamento integrado, isso não acontece, cada professor planeja suas aulas, mostra seu plano de curso para pedagoga e vai desenvolvendo [...] (P2, 2017, p. 18).

Olha, com frequência não, existe sim um intercâmbio entre nós e os professores da tarde por meio dos pedagogos e da diretora, porque nós não nos encontramos todos os dias, nós nos encontramos nas reuniões pedagógicas, aí sim é repassado, coloca o que eles podem nos ajudar, aí acontece na semana de provas eles se preparam para ajudar os alunos a estudarem os conteúdos, nesse período há um planejamento diferenciado, fora isso o planejamento é deles, tem alguns professores que ajudam a professora de teatro, sabe das dificuldades dos alunos aí ela já trabalha isso, mas porque ela trabalha pela manhã e tem outros que ajudam, porque tem esse intercâmbio com os pedagogos e a diretora que falam: olha gente, é bom desse jeito, aí eles fazem, mas esse planejamento direto como conselho de professores, não tem. [...] (P5, 2017, p. 19).

De acordo com estas falas dos professores podemos identificar que existe a ausência de um maior diálogo entre os docentes que trabalham com as disciplinas da matriz curricular e com os professores que atuam com as práticas educativas. A maior interação que existe entre os profissionais se dá em reuniões pedagógicas que, conforme citado por um dos professores, é mais administrativa e deixa de dar suporte pedagógico aos professores.

Outro fator observado na fala dos entrevistados é referente à reunião de apenas alguns educadores, que tomam a iniciativa de manterem um diálogo com seus pares para auxiliá-los no processo de ensino aprendizagem dos alunos:

E eu ainda faço mais, trabalho nas minhas aulas outras disciplinas, porque meu projeto é interdisciplinar, eu trabalho com o português, envolvo a professora de artes, de matemática de geografia, eu passo atividades escritas, tem palavras desconhecidas, o meu trabalho não é esse, mas marquem que a professora vai passar o significado para vocês, nas artes, para eles fazerem as plaquinhas pra identificar o nome das plantas, a escrita, então é essa relação que eu faço, eu gosto de trabalhar assim. [...] (P4, 2017, p. 18).

A professora P4 tende a desenvolver um plano de aula que envolva outras disciplinas no seu planejamento. De acordo com sua fala, gosta de trabalhar em conjunto, o que leva a uma maior articulação dos conteúdos a serem ministrados com os alunos e auxilia na qualificação do ensino ofertado a estes, haja vista que em uma única disciplina o educando acaba tendo oportunidade de ver a matemática, a geografia, a letras e outras disciplinas, conversando entre si e dando mais significado ao ensino.

No entanto, essa prática de planejar o trabalho entre os professores da matriz curricular e os professores da prática educativas é pontual, não é um planejamento da escola, mas é um processo realizado pelos próprios professores.

Conforme Souza (2015, p. 71):

Percebe-se que, na proposta de educação integral, ainda cabe superar o dualismo pedagógico presente na dinâmica da escola, de atividades com conteúdos disciplinares mais rígidos oferecidos por professores em um turno, e no outro turno atividades mais lúdicas, menos exigentes, mais prazerosas, desenvolvidas.

Para o professor P2, quando questionado sobre a importância da interação entre os professores do ensino regular com os alunos das práticas educativas, evidenciou que contribuiria com o trabalho de todos e com o desenvolvimento do discente:

Eu acredito que contribuiria, para que os professores pudessem estar alinhados para que a gente possa trabalhar essa interdisciplinaridade, porque se não fica muito fechado cada um desenvolvendo seu trabalho e quando a gente consegue passar por essa interdisciplinaridade dá mais sentido para o aluno, facilita a aprendizagem, ele vai tá fazendo associações de conhecimentos de campos diferentes, e eu acho que traz sim um resultado bem positivo para o aluno. (P2, 2017, p. 18).

Na fala do professor, evidenciamos a importância de uma maior interação entre os pares, tendo em vista que a proposta da escola de tempo integral requer um novo olhar do docente para o desenvolvimento da sua prática.

Para Silva (2016, p. 124), a falta de interação:

Significa uma grande perda de oportunidade para as instituições. A prática do ofício tanto nas oficinas quanto nas salas de aula do ensino regular quando compartilhada entre os pares possibilita o alargamento dos conhecimentos tão necessários às inovações requeridas no projeto de tempo integral, visando a uma educação integral e não apenas de tempo ampliado. Além disso, reuniria diversos atores, com diversas trajetórias de vida, diferentes saberes, o que não só configuraria em complementaridade de saberes, mas também em espaço para explicitar conflitos, dúvidas por meio da interlocução.

Tendo em vista a fala da autora, viabilizar a articulação desses profissionais seria um fortalecimento para o processo de desenvolvimento das escolas de tempo integral, na perspectiva de dialogar com os diferentes saberes e experiências.

Dentro desse contexto e em conformidade com a fala dos docentes, podemos identificar a necessidade de pensar na formação continuada dos professores das escolas de tempo integral como um projeto único capaz de envolver tanto os educadores da matriz curricular quanto os das práticas educativas. Faz parte da ação docente o processo de aprendizagem contínuo, por meio de leituras com os pares e entre outros meios já elencados neste texto para contribuir com as dificuldades das práticas em sala de aula.

Para Mizukami *et al.* (2002, p. 16):

A ideia de processo – e, portanto, continuum – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os

nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos.

É importante que o professor compreenda que esse processo está voltado para a construção da reflexão sobre sua atuação e que os conhecimentos adquiridos vão, para além da aquisição de métodos ou metodologias de ensino, mas para a vontade de utilizá-los na ação prática, considerando o contexto em que está inserido.

No que tange às dificuldades que os professores sentem em desenvolver o ensino com os alunos, os docentes das duas escolas evidenciaram em suas falas as dificuldades na questão da infraestrutura, a falta de apoio para o desenvolvimento das atividades escolares, a falta de leitura dos alunos, a infrequência e a ausência da família. Para os professores de música, a dificuldade encontrada por eles está em não ter espaço adequado para a realização das atividades e na falta de suporte de materiais, conforme podemos observar nas seguintes falas:

A maior dificuldade mesmo é a falta de estrutura, porque a gente quer dar uma aula com teclado não tem, com violão não tem, tem que trazer de casa, aí fica difícil trazer, a sala de música deveria ser uma sala acústica [...] (P1, 2017, p. 20).

Inicialmente, a dificuldade que eu encontro é essa ausência de um contato anterior com a música [...] tenho que mostrar a importância da disciplina de música pra eles, então esse primeiro momento para alguns alunos causa um estranhamento, mas que a gente vai contornando e explicando, mas de um modo geral, além desse princípio aí, falta muita coisa aqui na escola, essa ausência de apoio pra gente desenvolver esse trabalho é uma coisa que traz prejuízo para a aprendizagem, porque a gente precisa de um suporte pra desenvolver as atividades [...] (P2, 2017, 20).

Fica evidente que o trabalho realizado pelos professores de música nas escolas Frei Fabiano e Irmã Dorothy acontece mesmo diante de um contexto não favorável ao desenvolvimento das atividades. Pelo discurso dos docentes, mesmo com todas as dificuldades, eles buscam avançar com o ensino, no entanto fica claro que as escolas não dispõem de um local apropriado para o desenvolvimento do trabalho, falta uma sala adequada, faltam instrumentos, os professores trazem de casa seus materiais para dar as suas aulas, o que acaba se configurando como uma dimensão negativa na realização do trabalho docente nas escolas de tempo integral.

Para Cavaliere (2007, pp. 1022 - 1023) “além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo”. Não basta apenas dar mais tempo para o aluno permanecer na escola, mas é preciso ter nos espaços escolares uma estrutura física e humana que possibilite a troca de experiências e o compartilhamento dos saberes.

Outros pontos levantados pelos professores sobre as dificuldades para o desenvolvimento do ensino recaem para a falta de leitura, infrequência dos alunos e a ausência dos pais, como citado pelas professoras:

Uma das maiores dificuldade é justamente a leitura [...] muita das vezes o aluno não entende a questão, mas ele sabe a resposta, eu inclusive já fiz avaliações orais pra ter essa constatação e esse é meu grande desafio, é a análise em cima dos textos, das imagens, porque nós sabemos que é isso que eles vão ter daqui pra adiante dentro da minha disciplina, eu foco muito isso, a leitura, do máximo que eu posso atingir com eles, e quando eu tenho a oportunidade eu passo filmes para eles poderem analisarem pra eles não terem aquela visão bem simples, mas o que está por trás de toda aquela encenação ali pra eles. (P3, 2017, 21 – 22).

O problema maior que eu tenho são com aqueles alunos que faltam muito, não procuram, eles passam o dia aqui, eles têm essa oportunidade, passou um trabalho pela manhã, o que faltou tem a oportunidade de buscar com um colega ou até mesmo com o professor o que precisa fazer, aí fica difícil ficar atrás do aluno quando não tem interesse, e outra coisa que eu também tenho dificuldade é a questão de livro. [...] (P4, 2017, p. 22).

Com alguns alunos a dificuldade que eu enfrento é com relação ao abandono da família [...] (P5, 217, p. 22).

Dentre os três fatores de dificuldade enfrentados pelas professoras, dois deles se completam, porque a infrequência do aluno na escola e o abandono da família se fundem, já que a família é a primeira instituição responsável pela educação do aluno, de acordo com a CF/88:

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

A Constituição Federal deixa claro que a família é uma das instituições responsáveis por dar subsídios às crianças, jovens e adolescentes, o direito não só à educação, mas a outros fatores importantes para o seu desenvolvimento social. Portanto, quando as professoras evidenciam a infrequência e o abandono da família, significa que estas não estão cumprindo com o seu dever, pois deveriam acompanhar este processo de ensino para que os direitos desses alunos possam ser garantidos.

Vale ressaltar que a quantidade de famílias que não acompanham seus filhos nas duas unidades escolares é reduzida, no entanto acabam por dificultar o desenvolvimento dos alunos. As professoras, em conversa informal, evidenciaram que a gestão das escolas promove momentos de interação com os pais para mostrar a importância da presença deles na vida dos

seus filhos, pois a escola é apenas um dos meios pelos quais estes obtêm a educação e que no convívio familiar eles também se desenvolvem enquanto seres sociais.

Destacamos nas falas das professoras a dificuldade de leitura dos alunos, e observamos que a P2 busca meios para estimular os discentes a terem uma leitura significativa, ou seja, a professora utiliza metodologias que estimulam a compreensão e análise dos alunos em diferentes atividades, com o intuito de estimular o desenvolvimento deles.

Ainda quanto ao desenvolvimento do ensino ofertado aos alunos, questionamos sobre os principais desafios enfrentados pelos professores e pela escola na promoção da educação integral, uma vez que, no contexto em que estão inseridos, a escola de tempo integral não tem o papel de ser mera reprodutora das escolas de um turno, que tendem a ser tradicionais por seguirem um padrão do sistema educacional, no qual os alunos permanecem em salas de aula 4h seguidas:

O desafio maior é a falta de estrutura e também a falta de um maior incentivo do governo. O governo quer ter uma escola de tempo integral, mas não dá suporte, essa é a maior dificuldade da escola, aqui eu já vi a diretora tirar dinheiro do bolso dela para compra gás, porque não tinha gás para fazer almoço para os meninos, então é difícil. (P1, 2017, p. 23).

Eu acho que falta aqui na escola, primeiro com relação à infraestrutura, aqui na nossa escola a gente não tem uma biblioteca, isso é muito importante [...] aqui as salas são muito quentes, isso a gente percebe que interfere também, os alunos reclamam, ficam com muito calor, a gente não tem material de apoio, por exemplo as práticas relacionadas ao campo precisam de madeira para fazer os canteiros, precisa de terra preta pra fazer os canteiros, precisa de sementes, precisa de uma série de coisas e a gente vê a dificuldade pela ausência de materiais, como eu já falei, na música nós não temos instrumentos, pedestal, estante, partitura [...] precisa de capacitação que é importante pra nossa escola, então seriam esses três, a gente tem um pouco essa questão da infraestrutura, essa ausência de apoio, de suporte com materiais [...] e investimento nessa formação continuada dos professores, eu acho que são exatamente esses três fatores conjugados. (P2, 2017, p. 23 – 24).

A falta de infraestrutura toma destaque mais uma vez no discurso dos professores, podemos perceber o anseio dos professores de música por um espaço que dê subsídios ao desenvolvimento das atividades. As escolas dispõem de espaços como salas, área coberta, no entanto, a estrutura para a realização das aulas de música é precária e, conforme os docentes, influenciam na aprendizagem. Na fala do entrevistado P2, três pontos, considerados por ele importantes para a discussão do desenvolvimento do trabalho que contribua com a proposta da escola, são a infraestrutura, apoio com materiais e formação continuada, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Dentro dessa perspectiva, foi indagada às gestoras quais são os principais desafios e dificuldades enfrentados pela escola de tempo integral, e na fala da G2 são reafirmadas as questões abordadas pelos professores:

O positivo é aprendizagem do aluno se for seguido tudo que tem de ser, o aprendizado, com a parte pedagógica, como tem que funcionar, a parte física da escola, também proporciona muito essa questão de tempo integral [...] a parte negativa que a gente tem é isso, esbarra nessa falta de recurso, porque nós trabalhamos com o recurso que nós temos e com o que nós conseguimos. (G2, 2017, p. 05).

Conforme o exposto pela diretora, observamos o anseio em estruturar o espaço escolar na promoção de atividades que venham a ser significativas aos alunos, não basta ter aulas de música, teatro, dança, horticultura se a escola não dispõe de materiais, como por exemplo: instrumentos musicais, instrumentos para o cultivo da horta, figurino para as apresentações teatrais e de dança, que possam contribuir para que as aulas sejam prazerosas para os alunos.

Nesse contexto, Mendonça, Lobato e Faria (2013, p. 45) abordam sobre os espaços educativos que necessitam de diálogo com as escolas de tempo integral para contribuir com a promoção da educação integral:

Plano de Aula articulado com a comunidade e consideramos a riqueza cultural, os espaços educativos, os grupos comunitários e seu território, vislumbra-se uma proposta pedagógica, articulada, planejada e voltada para a realidade do discente. Assim, estaremos oferecendo aos nossos alunos uma aprendizagem significativa que vai além da sala de aula, do livro didático, do giz e do quadro negro. É uma aprendizagem que extravasa os muros da escola, e alcança inúmeras possibilidades de interação e oferece condições para o crescimento pedagógico, pessoal, cultural e social de professores e alunos.

Conforme foi possível identificar na fala dos professores e da gestora, sobre a dificuldade de espaços adequados e materiais para o desenvolvimento das atividades, os autores abordam a necessidade de buscar outros espaços educativos que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Tendo em vista que “a escola sozinha não dá conta de responder à proposta da Educação Integral, é necessário o diálogo com outros saberes, dentre eles, a comunidade” (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, p. 44).

Ao longo da trajetória educacional, a escola esteve afastada de instituições sociais que pudessem contribuir com a educação:

Todavia, na formulação para a Educação Integral, ela sozinha não dará conta de cumprir essa nova função social, porque a perspectiva da educação integral transcende a sistematização do conhecimento universal. E amplia-se para um diálogo com as outras esferas da sociedade, que poderão oferecer espaços de interação e de

aprendizagem, saberes diferenciados que contribuirão aos seus educandos essa formação completa, inteira, integral. (BRASIL, 2009).

A educação integral requer, portanto, o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, multifacetado, no qual o ensino é ressignificado e usado como meio para promover uma maior compreensão e diálogo de mundo aos alunos, e os espaços educativos vão contribuir para se alcançar a formação integral dos sujeitos.

Mas, para que esse diálogo entre escola e comunidade aconteça, é necessário haver parceria com as entidades públicas ou pessoas que administram o seu uso, assim como firmar acordos com o Ministério Público, os Conselhos Tutelares, as Prefeituras e Organizações não governamentais (ONGs). Por exemplo, as prefeituras normalmente dispõem de espaços educativos como campos de futebol, quadras poliesportivas, clubes, salões, entre várias outras possibilidades, que contribuirão de forma determinante para a prática esportiva e demais atividades planejadas dentro dos projetos abordados. Nesses espaços deverão ser planejadas atividades diversificadas, que o aluno poderá praticá-las livremente e de forma espontânea, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades. (MENDONÇA; LOBATO; FARIA, 2013, pp. 45-46).

De acordo com essa perspectiva, as escolas podem promover uma relação com a comunidade, haja vista que é um dos pontos de discussão dos autores no desenvolvimento da proposta da educação integral, e essa interação poderá contribuir com o andamento das atividades dentro do espaço escolar, uma vez que a carência de recursos físicos reduz o trabalho pedagógico dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou discutir como o processo de formação continuada contribui com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém, com destaque para a formação continuada dos professores e para a educação integral, com o intuito de compreender de que maneira as duas questões são importantes para o desenvolvimento integral do aluno.

Fez-se isso a partir da análise de documentos legais que orientam a política de educação integral em âmbito Nacional, Estadual e Municipal, ou seja, a legislação vigente, além da discussão de autores que abordam a temática em questão. No intuito de melhor compreendermos o objeto investigado, foi necessário manter um diálogo entre o referencial adotado, os dados obtidos com as entrevistas, o levantamento dos documentos legais e as inferências do pesquisador para discutir o problema apresentado.

Em relação ao trabalho empírico, este nos possibilitou uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa e melhor reflexão sobre a temática. Com isso, foi possível obtermos informações importantes para conhecimento da realidade das duas escolas de tempo integral do município de Santarém, e mostrar a diferença do contexto escolar de cada uma.

A escola Irmã Dorothy é localizada na zona rural, então tende a viabilizar um trabalho que envolva práticas educacionais capazes de desenvolver as peculiaridades do sujeito do campo, mesmo tendo sido evidente na fala dos professores a dificuldade de compreensão em como trabalhar as atividades escolares na promoção de uma educação integral para alunos do campo. O PPPEID prevê o desenvolvimento do sujeito do campo a partir da educação integral, mas falta uma maior articulação do pensar sobre esta educação. Tanto a gestora, quanto os docentes buscam um alinhamento de ideias no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por meio de conversas informais e ou pontuais, mas falta formação continuada no espaço escolar que direcione o trabalho pedagógico dos professores, pois se percebe a necessidade de os docentes estarem mais próximos do grupo na discussão das dificuldades e melhorias para o ensino.

No caso da escola Frei Fabiano, a unidade visa o desenvolvimento do exercício da cidadania por meio de práticas educacionais que promovam uma educação integral. A escola, por estar localizada na zona urbana, tende a orientar o desenvolvimento dos alunos para uma educação com foco nos aspectos sociais e éticos. Mas, diferente da escola Irmã Dorothy, a escola Frei Fabiano aderiu ao PME, portanto, direciona-se para uma prática educacional voltada à proposta do programa, na qual as atividades extracurriculares eram desenvolvidas por

monitores. Hoje, a escola conta com professores licenciados e habilitados para atuarem nas práticas educativas, como por exemplo: o professor que trabalha com a prática educativa de música é formado nesta área. No entanto, o elo entre os professores da matriz curricular e os docentes das práticas educativas não existe com frequência, acredita-se que esse fato ocorre devido os educadores serem lotados na escola em apenas um turno. Quanto à formação continuada dos professores, a unidade de ensino articula esta formação nas reuniões pedagógicas com a realização de palestras e/ou estudos trazidos pela gestão, no entanto não há uma maior interação entre os professores do ensino regular com os docentes das práticas educativas, e quando é necessária uma intervenção, os coordenadores se tornam pontes de ligação entre os educadores.

Diante disso, as inferências feitas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa nos levaram a refletir que as duas unidades escolares tem se esforçado para compreender o processo da implementação da educação integral nos espaços educacionais, mas ainda possuem dúvidas e falta o alinhamento da compreensão dessa educação, mesmo que os sujeitos nos direcionam a uma discussão de educação integral que possibilita a formação integral do homem, a partir de um trabalho em conjunto ou através das atividades que visam desenvolver os aspectos educacional, cultural e social dos alunos.

Foi possível perceber uma dispersão de concepções de educação integral, de tempo integral e da função da escola de tempo integral a partir das análises dos dados coletados, tanto no contexto de cada escola quanto no contexto macro que envolve as duas escolas, pois cada uma tem um modelo próprio de escola de tempo integral. Entendemos que tal situação ocorreu em decorrência da verticalização na implantação da proposta, sem planejamento e sem acompanhamento por parte da SEMED e sem contar com a participação de todos os segmentos das comunidades escolares envolvidas, sem discussões prévias e na sequência, sem nenhum processo contínuo de construção e avaliação coletiva da implantação e implementação da proposta. Havendo prosseguimento nesta fragilidade pela não consolidação do projeto político-pedagógico o que constituiu outro fator determinante para esta falta de entendimento da proposta de maneira coesa e coerente pela equipe escolar sobre qual educação de tempo integral o sistema de ensino assumiu, como cada escola traduziria e se organizaria para implementá-la em vista dos objetivos delineados, quer seja pela micropolítica da escola (PPP) quer seja pelos marcos legais e regulatórios municipal, estadual e/ou federal.

Em meio ao debate a presente pesquisa buscou responder três questões norteadoras:

1) Quais formações são promovidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED para auxiliar os professores no exercício da docência?; 2) Como a formação continuada dos

professores é desenvolvida no contexto das escolas de tempo integral? e 3) Quais os desafios e limites enfrentados pelos professores que atuam em escolas de tempo integral?

Em relação às formações promovidas pela SEMED, para os docentes que atuam nas escolas de tempo integral percebemos que a formação continuada aparece de forma secundarizada e a promoção dessa formação direciona-se aos atores envolvidos no PME, ou seja, aos monitores. Aos professores graduados e licenciados, cabe as formações que são disponíveis pelo Governo Federal, de responsabilidade e promoção pela Secretaria Municipal de Educação, tais como: PNAIC; EJA; Circuito Campeão; Educação Especial, entre outras formações.

Com isso, percebe-se um descompasso, em relação à formação continuada aos docentes das duas escolas de tempo integral, pois estes profissionais deveriam receber uma formação contínua com o intuito de obterem conhecimentos, metodologias e práticas que estejam relacionadas à proposta de educação integral em tempo integral.

Dentro dessa perspectiva, partimos para a discussão da segunda questão norteadora que visou verificar como a formação continuada dos professores é desenvolvida no contexto das escolas de tempo integral.

Na Escola Frei Fabiano a formação continuada acontece em meio às reuniões pedagógicas, sempre que possível a gestão busca trazer profissionais que contribuam com o trabalho dos professores, e parcerias com instituições que levem até a escola projetos educacionais que envolvam a formação de toda a comunidade escolar.

No caso da Escola Irmã Dorothy, a prática de formação continuada ocorre por meio dos pares, no entanto os profissionais não percebem a relação de troca de experiências como uma formação. A cada dificuldade apresentada por um docente, um professor auxilia o trabalho pedagógico do outro promovendo um momento de reflexão sobre a ação docente.

Conforme Libâneo (2015, p. 188) “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. Para o autor as duas jornadas são importantes para a formação do professor. Ao refletirmos em relação à formação ofertada nas escolas, Frei Fabiano dispõe de uma formação externa à jornada do trabalho com cursos, palestras, seminários, já a Irmã Dorothy tem uma formação dentro da jornada de trabalho com a discussão da prática do colega, das experiências do contato com o par.

Libâneo (2015, p. 188) afirma que a formação continuada “é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer

que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação”. E o que percebemos, quando abordamos sobre a formação no espaço das escolas, é a dificuldade de compreensão e maior articulação de uma formação de dentro da escola e de fora dela.

A formação continuada precisa ser mais valorizada, pois é importante para o direcionamento do trabalho pedagógico do professor. Em meio à educação que requer um novo olhar, os docentes se veem em situações de conflito de como trabalhar com esses alunos, o que trabalhar, como direcionar a prática para o alcance da formação integral.

Nesse sentido, chegamos ao debate sobre quais os desafios e limites enfrentados pelos professores que atuam em escolas de tempo integral.

Damos destaque aos entraves da prática docente em uma maior orientação pedagógica assumida pela gestão escolar e pela gestão da SEMED, ao fortalecimento entre os pares na discussão da realidade dos alunos a fim de articular com o processo educacional e à questão da estrutura e recursos físicos, materiais e humanos que dê suporte ao desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.

Além disso, para os professores das escolas de tempo integral é necessária uma contínua formação para que possam discutir os desafios e compartilhar práticas e ações de educação integral, na qual as relações individuais se transformem em relações coletivas. Evidenciamos que os professores da escola Frei Fabiano possuem um contato superficial em relação ao trabalho pedagógico, pois os docentes da manhã e da tarde só tem a oportunidade de estarem juntos apenas nas reuniões pedagógicas não tendo um tempo maior para dialogarem entre si.

No caso dos professores da escola Irmã Dorothy existe um diálogo entre os pares, devido alguns dos docentes das práticas educativas permanecerem na escola em horário integral. No entanto, há a carência de uma formação continuada que dê suporte para o diálogo e resolução dos problemas educacionais em conjunto. Existe a relação em grupos, mas não há uma reunião conjunta em que todos os atores do processo educacional possam se reunir, quando isso acontece se dá em reuniões pedagógicas que envolvem mais questões administrativas.

Nesse contexto é fundamental que a secretaria desenvolva um programa formativo permanente e contínuo, envolvendo os diferentes atores da comunidade escolar, com o intuito de incentivarem a discussão e leitura conceitual sobre a educação integral em tempo integral, que devem ser abertos à troca de experiências, na qual os pares podem compartilhar suas visões, estratégias desenvolvidas e eventuais dificuldades.

Mas, para que isso ocorra de forma eficaz, é necessária uma parceria com a escola, pois as formações precisam acontecer no espaço escolar, uma vez que é neste ambiente que

surtem as inquietações dos professores, dos alunos, do corpo técnico, da gestão no processo de desenvolvimento do ensino.

Para a efetivação e desenvolvimento da proposta da educação integral é necessária, portanto: uma maior compreensão de todos os atores sobre o processo, a relação da escola com a comunidade, ressignificar o tempo e o espaço escolar, a indução do poder público na busca da qualidade da educação, e a formação aos docentes na perspectiva da proposta.

A formação continuada deve ser pensada como parte constitutiva da mudança educativa, é preciso ofertar uma formação sólida ao professor para que possa atuar dentro das diferentes políticas educacionais, de modo a construir uma formação pedagógica, curricular e epistemologicamente plena, e não apenas uma formação instrutiva.

Dentro desse contexto, esta pesquisa buscou discutir como o processo de formação continuada contribui com o trabalho dos professores que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém.

Pudemos identificar que não existe uma formação continuada específica aos professores que atuam nas escolas de tempo integral do Município de Santarém, esta formação acontece no espaço escolar por meio das reuniões pedagógicas ou da relação entre os pares e por meio da SEMED com formações pontuais, mas nada que venha a relacionar e direcionar os docentes no trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas, o que leva os professores a partir de um conhecimento empírico e buscarem desenvolver suas ações práticas com vista a viabilizar uma educação integral.

Existem as formações continuadas que provenientes de outros programas como por exemplo: o PNAIC, que pode trazer um referencial interessante. Esse programa traz consigo um debate do letramento de uma forma mais global, mas não entra no mérito da efetiva implantação de uma escola de tempo integral e que se proponha a fazer uma formação integral. Portanto, o que nos levar a discutir que não há por parte do governo instituído uma proposta mais direcionada para criar os fundamentos teóricos e metodológicos para a escola de tempo integral nas duas escolas que foram criadas e pensadas para desenvolver a proposta de uma formação integral. E se não existe para as escolas Frei Fabiano e Irmã Dorothy que foram criadas para ser um exemplo da política elas acabam por ser uma exemplo do que não devem ser na política de tempo integral. Devemos enfatizar que a formação é o pilar de sustentação de qualquer proposta política pedagógica, pois vem contribuir com o trabalho do professor e com a efetivação da proposta dentro do espaço escolar.

Ao pensar em uma formação continuada, Libâneo (2015) destaca uma formação permanente, que se propague para a vida toda do professor, haja vista que a profissão lida com

a transmissão de saberes e com a formação humana, além disso o autor enfatiza que se vive em uma época na qual “renova-se o currículo, introduz-se as novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos”. (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

Por isso, não basta pensarmos em uma formação continuada não específica aos professores que atuam em escolas de tempo integral, mas em uma formação que dê subsídios ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno, que possibilite este profissional a desenvolver um ação prática direcionada à efetivação da educação integral, pois o que se percebe, na fala dos entrevistados, é a falta consubstancial do que é essa educação, qual proposta devem seguir, quais metodologias utilizar para se chegar à formação integral dos sujeitos. A formação continuada pensada a partir das necessidades e desafios do professor não contribui apenas com a dinamização da aula do docente, mais do que isso, qualifica o ensino e a educação do aluno.

Portanto, cabe uma formação continuada aos professores que atuam em escolas de tempo integral que disponham de espaços e oportunidades para discutir conceitos e práticas de educação integral de forma contínua e integrada ao projeto político pedagógico, ao calendário e às demandas da escola. Que oportunizem ao docente a produção do conhecimento sobre novas técnicas e práticas pedagógicas, a partir das quais os professores possam ter acesso a experiências educacionais diversas, tanto as que acontecem no espaço onde a escola se insere, quanto as que são desenvolvidas por outros professores, de forma a construir conhecimentos e práticas em colaboração com a comunidade, com o intuito de trocarem experiências e buscarem soluções para os diferentes problemas escolares.

É imprescindível considerar que para garantir o envolvimento do professor, ele precisa ter tempo na escola. Assim, é fundamental que a gestão pública invista na dedicação exclusiva de professores na escola e que estes tenham garantidas horas de planejamento remuneradas, valorizando seu vínculo com a escola (CENTRO DE REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017).

Essa discussão nos remete ao que os teóricos apontam sobre o tempo integral que também deve ser para o professor. De acordo com Maurício (2009, 56) “o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nessa convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos”, pois lhes possibilitariam ter um contato maior com o aluno e com a proposta de educação integral da escola, haveria uma maior compreensão da função da escola e da realização desse projeto.

Além disso, dariam mais oportunidade aos professores de pensarem em novas formas avaliativas para os alunos levando em consideração os diferentes aspectos cognitivos destes, a fim de possibilitá-los ao desenvolvimento de uma formação integral. Esta pesquisa nos permitiu verificar que falta um maior alinhamento desta formação na contribuição da reflexão da ação docente no desenvolvimento profissional dos professores.

Nesta perspectiva, a presente dissertação teve um direcionamento a formação continuada de professores, no entanto, foi possível constatar na fala dos participantes da pesquisa as dificuldades intrinsicamente ligadas a questão da estrutura física, falta de materiais, falta de recursos humanos, rotatividade de professores que dificultam uma formação continuada que dê base ao desenvolvimento da ação pedagógica no espaço escolar.

Além disso, os dados evidenciam que a realidade da educação de tempo integral no município ainda é frágil, apontam que esta realidade está amparada na ampliação do tempo e na execução da proposta sem compreensão legal, teórica e prática da organização das unidades escolares de ensino. Contudo, os atores das escolas têm buscado êxito na efetivação da educação integral de tempo integral no direcionamento do trabalho coletivo. Mas, falta por parte do poder público investimento na formação continuada dos professores com o objetivo de contribuir com o processo de transformação social no interior das escolas.

Foi possível identificar entre os sujeitos pesquisados que mesmo com situações adversas é possível avançar. No entanto, é primordial um amparo legal e organizacional que seja um canal indutor da política de tempo integral no município de Santarém que favoreça a melhoria das condições do trabalho docente possibilitando formação continuada a todos os atores envolvidos na política.

Quanto à relevância social, a pesquisa visa a necessidade de reflexão e discussão a respeito de uma formação integral aos professores, que deveria ser trabalhada desde a formação inicial e que permanecesse em constante aprimoramento, uma vez que a formação é contínua. Uma política pública não pode ser considerada sem valorizar e reconhecer os que desenvolvem a política em *locus*, ou seja, os professores e alunos.

Por fim, percebemos que os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a necessidade da compreensão do contexto das escolas e como elas se organizam para dar conta do projeto de escola de tempo integral, como cada escola constrói sua trajetória na implementação da ETI e, da mesma forma, como professores e gestores constroem (ou não) sua identidade profissional nesses locais de trabalho. Estes questionamentos poderão ser utilizados em pesquisas futuras e mesmo entre os dilemas de concepção e norteamento de educação

integral e as reais condições de execução do projeto de escola de tempo integral no município de Santarém.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M.H. **Professor leigo**. 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/340.pdf>>, acesso: dia 04 de Abril de 2017 às 11h45min.

BARBOSA, M. de F. J. **O construtivismo no curso de atualização de professores para escolas de horário integral – o curso do CIEP: uma concepção de educação**. São Gonçalo, 2011. Disponível em <www.ffp.uerj.br/index.php/39-ensino/graduacao/educacao>, acesso em 26 de Abril de 2016 às 11h56min.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEZERRA, D. D da S. **Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções**. Revista Meditação, v.01, n. 07, 2012. Disponível em <<http://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/548>>, acesso: dia 18 de janeiro de 2017 às 16h55min.

BOGDAN, R. C.; BIKLEIN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANCO, V. A política continuada de professores para a educação integral. In. MOLL, J. [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo no 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994.

BRASIL. ESTADO DO PARÁ. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015.

BRASIL. IBGE. **População de Santarém (PA)**. 2010.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. MEC. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. MEC. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**. LEI Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.

BRASIL. MEC. **Programa Mais Educação**. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. MEC. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008.

BRASIL. PNE. **Educação Integral.** Disponível em www.observatoriodopne.org.br, acesso em 26 de julho de 2016 às 20h38min.

BRASIL. SANTARÉM. **Lei nº 19. 829/ 2015**, de 14 de julho de 2015.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.**

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia maio-ago. 2010. Vol. 20, No. 46, 249-259.

CAVALIERE, A. M. **Educação Integral.** 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=251>>, acesso em 20 de julho de 2016 às 12h00min.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015 - 1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. (orgs.). **Educação brasileira e (em) tempo integral.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 133-146.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; COELHO, L. M. C. C.. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, vol. 22, n. 80, p. 83 – 96. Abr. 2009.

COELHO, L. M. C. C; HORA, D. M. **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 18 de junho de 2016 às 21h19min.

CORDEIRO, C. M. F. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, nº 42, 2001, p. 241-258.

CORREA, T. A.; COSTA, S. A. Jornada de tempo integral na educação infantil: o que dizem as pesquisas. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais.** Curitiba: CRV, 2016.

CREF – Centro de Referências da Educação Integral. **Formação de Educadores na Educação Integral.** Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>, acesso em 14 de maio de 2016 às 08h45min.

CREF – Centro de Referências da Educação Integral. **Qual o papel dos professores e como estimular a participação dos estudantes?**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>, acesso em 10 de outubro de 2017 às 10h23min.

COSTA, R. A. M.; GOMES, L. A.; BRASILEIRO, T. S. A. Avanços e desafios de um currículo integrado para o ensino médio brasileiro: apontamentos para uma educação integral de inspiração politécnica. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. s/d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf> acessado em 20 de junho de 2016 às 10h17min.

FERREIRA, G. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação de tempo integral em Santarém: ressignificação curricular na Secretaria Municipal de Educação. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Revista Educação e Sociedade. CEDES, vol. 28, n.100, Especial, 2007, p. 1208-1230.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 23, nº 80, 2002. p. 136-167.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Artigo publicado no “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006. p.129-135.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf> acessado às 09:11 de 04 de abril de 2017

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora. 6. ed., rev. e ampl.

LUCAS, R. E. A.; WIZNIEWSKY, J. G. Desafios da Escola do Campo: Educação Integral/Tempo Integral. **Anais do V Encontro de Grupos de Pesquisa**. Disponível em <<http://w3.ufsm.br/>>, acessado em 06 de dezembro de 2014.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENDONÇA, M. P. C.; LOBATO, I. M.; FARIA, C. B. R. **Educação integral e os espaços educativos um diálogo necessário**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 42-52.

MENEZES, J. S. DA S.; LEITE, L. H. A. **Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul./dez.. 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora HUCITEC-ABRASCO. 3ª Ed. 1994.

MIZUKAMI, M. Da G. N., et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFScar, 2002.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. DE A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. DE A. (Orgs.). **Educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril. 2011.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: Moll, J. [et. al] **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

MOLL, J. **Escola de tempo integral**. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/408.pdf>>. acessado em 20 de julho de 2016 às 12:04

MONTEIRO, A. M. Ciep – Escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

OLIVEIRA, C. L. de;. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Educação, Cultura, Linguagem e Artes. Travessias ed.04. ISSN: 1982 – 5935.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: Moll, J. [et. al] **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PENTEADO, A. **Programa mais educação como política de educação integral para a qualidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>, acessado em 21 de julho de 2016 às 14:59.

PEREIRA, M. A. dos S.; BENTES, C. R. A.; XIMENES-ROCHA.; S. H. Política de educação integral para a escola do campo: a experiência da escola irmã Dorothy Mae Stang. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

RANGHETTI, D. S. **Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às diretrizes da pedagogia**. São Paulo: Revista @mbiente Educação. Vol. 01, nº 01, janeiro/junho. 2008.

RIBEIRO, M. E. Formação continuada de professores: uma visão crítica. In: RIBEIRO, M.E.; CHAVES, V. L. J. (Orgs.) **Políticas e práticas educativas: formação, gestão e trabalho docente**. Campinas – SP: editora mercado de letras, 2015.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí – SP: Paco Editora, 2014.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Vol. 14, nº 40, janeiro-abril. 2009.

SEMED. Resolução nº 001 de 05 de março de 2009. **Instrução para o exercício das atividades educacionais nas escolas do sistema municipal de ensino de Santarém (Lotação)**. Santarém – Pa, 01 de dezembro de 2009.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Santarém. In. Setor da Assessoria de Planalto. **Dados Escolares**. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, B. (et al.). **Dicionário de ciências sociais**. Editora da Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1987. 2ª ed.

SILVA, N. S da. **Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades**. Presidente Prudente: [s.n.], 2016.

SOUZA, M. de F. M.; ROSÁRIO, M. J. do.; LIMA, M. C. de. O cenário da educação do campo no estado do Pará e a política nacional de educação em tempo integral: uma realidade complexa. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, R. R.; COLARES, A. A. Interfaces na formação continuada de professores para a escola de tempo integral. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação**

integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, R. R. de. **Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação dos professores para a escola de tempo integral.** 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará – Instituto de Ciências da Educação – Programa de pós-graduação em Educação, Santarém-Pa.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação: São Paulo, maio a agosto, 2000, nº 14. p. 61- 87.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In. VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F da. (Orgs.). **A escola mudou que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 3ª ed., 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE I Roteiro de entrevista (Professor)

1 – Perfil do Professor

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Vínculo: () Temporário () Efetivo

Tempo de trabalho na escola: _____

Modalidade que atua na escola: _____

() Ensino Regular () Práticas Educativas

2 – Formação Acadêmica

Graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

Pós-graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

3 – Formação Continuada

3.1 – Você já participou de alguma formação específica para atuação na Escola de Tempo Integral?

Sim, solicitar um breve relato.

Não, na sua opinião qual a importância de cursos e/ou capacitação para a atuação na ETI?

3.2 – Já participou de outros cursos de capacitação docente?

Sim, qual? Relato da experiência

Não, você gostaria de participar de cursos de formação continuada? Por quê? Quais?

3.3 – Acontece formação continuada para os professores na escola ou na SEMED:

Sim, exemplificar e fazer o breve relato.

Não, você considera importante para o trabalho docente, por quê?

3.4- Existe formação continuada pensada pelos professores?

Sim, exemplificar e fazer o breve relato.

Não, você considera importante para o trabalho docente, por quê?

4 – Desenvolvimento do Trabalho Docente

4. 1 – Para você o que é educação integral?

4.2 – Para você, qual o papel da escola de tempo integral para a formação do aluno?

4. 3 – Como você analisa a organização do Projeto Político Pedagógico e o currículo da escola na efetivação da educação integral?

4.4 – Como você avalia o desenvolvimento da educação integral na escola?

4.5 – Como você planeja as atividades a serem desenvolvidas com os alunos?

4.6 – Existe interação entre os professores das disciplinas do ensino regular e os professores das práticas educativas para planejar e desenvolver as atividades educativas com os alunos? Exemplificar.

4.7 – Quais as dificuldades que você enfrenta para desenvolver o ensino com os alunos?

4.8 – Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados por você e pela escola na promoção da educação integral?

APÊNDICE II
Roteiro de entrevista (Gestor da Escola)

1 – Perfil do Gestor

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Vínculo: () Temporário () Efetivo

Tempo de trabalho na escola: _____

Ano de Ingresso no Cargo: _____

() Indicação () Eleição

2 – Formação Acadêmica

Graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

Pós-graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

3 – Formação Continuada

3.1- Existe algum tipo de proposta formativa ou programa de formação no Município para auxiliar os gestores a atuarem na escola de tempo integral?

Sim, breve relato.

Não, seria importante para sua atuação? Por quê? Qual relevância teria para seu trabalho?

3.2 – Como você planeja e conduz as atividades de orientações pedagógicas com os professores do ensino regular e os professores das práticas (ou monitores), tendo em vista a proposta da escola de tempo integral?

3.3 – Para você, quais os pontos positivos e negativos da proposta de ETI da escola?

3.4 – De que modo o município através da SEMED tem trabalhado a formação continuada dos professores das escolas de tempo integral para que haja o avanço e a garantia da aprendizagem do aluno?

3.5 – Em sua opinião qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores?

3.6- Em sua opinião os professores desenvolvem um trabalho pedagógico de acordo com a proposta da educação integral? Por quê?

3.7 – Quais os principais desafios e dificuldades enfrentados pela escola de tempo integral?

4 – Compreensão da Gestão sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral

4.1 – Para você o que é educação integral?

4.2 – Para você, qual o papel da escola de tempo integral para a formação do aluno?

4.3 – Como você analisa a organização do Projeto Político Pedagógico e o currículo da escola na efetivação da educação integral?

4.4 – Como você avalia o desenvolvimento da educação integral na escola?

APÊNDICES III
Roteiro de entrevista (Coordenador do Programa Mais Educação)

1 – Perfil do Gestor

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Vínculo: () Temporário () Efetivo

Ingresso no Cargo: _____

() Indicação () Eleição

2 – Formação Acadêmica

Graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

Pós-graduação: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

3 – Compreensão do Gestor/Coordenador do PME sobre a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral

3.1 – Para você o que é educação integral?

3.2 – Para você, qual o papel da escola de tempo integral para a formação do aluno?

3.3 – Como você analisa a organização do Projeto Político Pedagógico e o currículo da escola na efetivação da educação integral?

3.4 – Como o município avalia o desenvolvimento da educação integral nas escolas?

4 – Política Pública de Educação Integral

4.1 – Como ocorreu a implantação da política pública de educação integral no município de Santarém?

4.2 - Como você avalia a implantação da política de educação integral no município?

4.2 – Como ocorreu a implementação das escolas de tempo integral no município?

4.3 – As escolas de tempo integral Frei Fabiano e Irmã Dorothy foram planejadas a partir de algum programa do Governo Federal? Qual? Por quê?

5 – Formação Continuada

5.1 – Qual o objetivo das escolas de tempo integral para o município de Santarém?

5.2 – Para atuar na coordenação do programa mais educação, você participou de formação específica para trabalhar com o programa? (Somente para a coordenadora do programa)

Sim, relatar a experiência.

Não, seria importante a participação em cursos de formação para o desenvolvimento do programa no município?

5.3 – Existe algum acompanhamento pedagógico diferenciado para as escolas de tempo integral?

Sim, relatar.

Não, por quê? Relevante ou não?

5.4 – Em relação ao ensino, os professores recebem ou receberam algum tipo de formação específica para atuação nas escolas de tempo integral?

Sim, qual? Relatar.

Não, por quê? Justificar.

5.6 – Quais os desafios e/ou dificuldades enfrentadas pelo município para o desenvolvimento das escolas de tempo integral?

6 - De que forma as políticas públicas da educação integral fundamentam a orientação dos professores e o planejamento das práticas docentes na escola?