



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

**ROSANA RAMOS DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES E DESAFIOS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL**

**SANTARÉM**

**2015**

ROSANA RAMOS DE SOUZA

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES E DESAFIOS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

SANTARÉM

2015

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

---

S719e Souza, Rosana Ramos  
Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para escola em tempo integral/ Rosana Ramos Souza. – Santarém, 2015.  
122 fls.: il.  
Inclui bibliografias.

Orientador Anselmo Alencar Colares  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação em tempo Integral. 2. Amazônia. 3. Diversidade  
I. Colares, Anselmo Alencar, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.01

ROSANA RAMOS DE SOUZA

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES E DESAFIOS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL**

Dissertação submetida a Banca Examinadora  
homologada pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (Orientador)

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Luis Sanfelice – Unicamp (Examinador Externo)

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha – Ufopa (Examinadora Interna)

Santarém/PA, 12 de novembro de 2015

Dedico este trabalho ao meu avô Antonio Ramos (1943-2015), referência paterna que se foi para ficar mais perto de nós.

À minha família: mãe, irmãos, esposo e filho, que incondicionalmente me apoiaram e acreditaram em meus objetivos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida, que nos possibilita lutar por nossos objetivos e trilhar nossos caminhos.

À minha avó Jacinta Inhumá Garcia (In Memoriam), que em vida desejou aprender a ler e escrever.

À minha mãe, Valdemarina Garcia Ramos, mulher trabalhadora, agricultora, companheira, mãe que em tempos difíceis sempre incentivou meus estudos.

Ao meu esposo, Reginaldo Luiz Fernandes de Souza, pelo apoio, confiança, compreensão e força nos momentos decisivos.

Ao meu filho, Guilherme Ramos de Souza, pelo amor e carinho.

Ao meu irmão Aristácio, às minhas amigas Adriana e Eliana, que sempre me ajudaram ao cuidar de meu filho e brincar com ele, nos momentos em que precisei dedicar-me à dissertação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, por sua generosidade e humildade acadêmica, pelos momentos dedicados a minha orientação, auxiliando-me durante este percurso.

À Profa. Dra. Lília Imbiriba Colares, pelo incentivo, apoio e que também muito contribuiu nesta caminhada.

Aos amigos do HISTEDBR, pelo apoio, os quais durante os encontros contribuíram para as minhas reflexões e avanços na pesquisa.

A Elmara, Eliane e Glez pelos momentos de partilha e apoio no decorrer da caminhada.

A secretária do PPGE/Ufopa, Kécia, pelo apoio e competência nas solicitações e encaminhamentos de documentos.

À Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Amazonas (Fapeam), pela bolsa de Mestrado do Programa de RH-Interiorização.

A todos aqueles que me ajudaram – e por ventura não mencionei – e torceram pelo sucesso de meu trabalho.

## RESUMO

A educação em tempo integral está prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), e sua concretização enquanto Política Nacional deu-se a partir do Programa Mais Educação. O atual PNE (2014-2024) propõe metas que intensificam as ações destinadas a ampliação do número de escolas em tempo integral. No estado do Amazonas a escola de tempo integral agrega um universo cultural complexo de raça, etnia, gênero, religião e orientação sexual. O público alvo são as populações consideradas vulneráveis. Face a essas questões, 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. Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se levantamento e estudo da literatura sobre a educação em tempo integral, formação docente, e diversidade; análise de documentos elaborados e divulgados pelo MEC, Seduc/AM e Ceti/Parintins referentes à estrutura, organização e execução da proposta de educação em tempo integral no âmbito nacional e local; entrevistas semiestruturadas com a gestora e o coordenador pedagógico da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino em Parintins, a fim de compreender como ocorre a elaboração e o planejamento da formação docente, e entrevistas com professores do Ensino Médio para verificar se estes participaram de processos formativos referentes à diversidade. Constatou-se que os professores não receberam formação para trabalhar com os diversos coletivos sociais presentes na escola, localizada em área urbana, mas que recebe também alunos oriundos da zona rural. A formação direcionada à diversidade recebida por estes professores é pontual: as ações de formação concretizadas no âmbito da rede estadual centram-se na melhoria da prática pedagógica, a fim de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Com isso se questiona a concepção de integralidade assumida, que deveria pautar-se no reconhecimento, dignidade e transformação social dos estudantes, e não apenas prolongar o tempo de permanência do estudante na escola – mesmo que isto oportunize treinamento para provas e concursos – uma vez que a política de educação de tempo integral como vem sendo concretizada, não visa romper com as desigualdades.

**Palavras-Chaves:** Educação em Tempo Integral. Amazônia. Diversidade.

## **ABSTRACT**

Full-time education is provided for since the Law of Directives and Bases of National Education (1996), in the National Education Plan (NEP 2001 to 2011), and its implementation as national policy started with the More Education Program. The current NEP (2014-2024) proposes goals to intensify actions to increase the number of full time schools. In the Amazonas state, full-time schools integrate a complex cultural universe of race, ethnicity, gender, religion and sexual orientation. The target audience is the population considered vulnerable. Faced with these issues, the survey aimed to verify the interfaces and challenges present in a full-time school in the city of Parintins / AM, considering the training that teachers get to work with diversity. To achieve the proposed goal, we conducted a survey and study of the literature on full-time education, teacher training, and diversity; analysis of documents prepared and released by the MEC, Seduc/AM and Ceti/Parintins regarding the structure, organization and implementation of full time education proposals in national and local levels; semi-structured interviews with the director and the pedagogical coordinator of the State Department of Education and Teaching Quality in Parintins, in order to understand how the preparation and planning of teacher training take place, and interviews with high school teachers to see if they participated in training processes related to diversity. It was found that teachers have not been trained to work with the various social groups present in the school, located in an urban area, but that also receives students from the countryside. The diversity oriented training given to these teachers is specific: training actions which were implemented in the framework of the state focus on improving teaching practice in order to improve student performance in large-scale assessments. Thus one questions the concept of assumed completeness, that should be based on the recognition, dignity and social transformation of students, and not only extend the student's time spent in school - even if it provides opportunity for training for exams and competitions - once full-time education policy as it is being implemented, is not intended to break with inequality.

**Key Words:** Full-Time Education. Amazon. Diversity



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -	Ceti Elisa Feire e Ceti Sergio Pessoa Figueiredo.....	67
<b>Figura 2</b> -	Localização dos Ceti no Amazonas.....	68
<b>Figura 3</b> -	Ceti Marcantonio Vilaça.....	70
<b>Figura 4</b> -	Localização do Ceti Parintins.....	81
<b>Figura 5</b> -	Área externa do Ceti Dep. Gláucio Gonçalves.....	82
<b>Figura 6</b> -	Área interna do Ceti Dep. Gláucio Gonçalves.....	83

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Relação de Ceti/AM- 2015.....	69
<b>Quadro 2</b> - Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	92
<b>Quadro 3</b> - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.....	92
<b>Quadro 4</b> - Ciências da Natureza e suas Tecnologias .....	93
<b>Quadro 5</b> - Cursos de Formação Continuada de Profissionais da Educação.....	102

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Experiência de jornada escolar ampliada em meses.....	59
<b>Tabela 2 -</b>	Ideb/Ideam, 3º ano do Ensino Médio/2013.....	72
<b>Tabela 3 -</b>	Número de matrículas de 2011 a 2015.....	81
<b>Tabela 4 -</b>	Funcionários do Ceti.....	85
<b>Tabela 5 -</b>	Desempenho do Ceti.....	88

## ABREVIATURAS E SIGLAS

**AICE** – Associação Internacional das Cidades Educadoras

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**Ceti** – Centro Educacional de Tempo Integral

**Cepal** - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

**Ciep** – Centro Integrado de Educação Popular

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**Fundeb** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

**Ideb** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**ONG** – Organização Não Governamental

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**Saeb** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**Secadi** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**Seduc** – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino

**Unesco** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	15
1.1 A inter-relação de políticas sociais e educacionais.....	16
1.2 Educação em tempo integral – das experiências de Anísio Teixeira ao Programa Mais Educação .....	25
1.3 Políticas de formação de professores para a escola de tempo integral .....	30
1.3.1 A formação continuada de professores nas ETIs.....	40
1.4 Interfaces da diversidade na formação de professores.....	45
<b>2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (BRASIL E AMAZONAS)</b> .....	55
2.1 A ampliação da jornada escolar na legislação brasileira .....	55
2.2 Educação e escola de tempo integral na contemporaneidade .....	61
2.3 Educação em tempo integral no Amazonas .....	67
2.4 O Programa Mais Educação .....	74
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE NO CETI/PARINTINS</b> .....	80
3.1 O Centro Educacional de Tempo Integral de Parintins .....	80
3.1.1 Caracterização da escola.....	81
3.1.2 Organização Pedagógica.....	85
3.2 Os professores do Centro Educacional de Tempo Integral de Parintins.....	91
3.3 Diversidade e formação de professores: tendências reveladas .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116

## INTRODUÇÃO

A educação na Amazônia é marcada historicamente pelos desafios territoriais, sociais, econômicos e, pela diversidade, estampada nos rostos dos caboclos, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, madeireiros, garimpeiros e outros povos e comunidades tradicionais<sup>1</sup>. Neste mosaico de valores, linguagens e costumes diferenciados, a educação escolar se faz necessária para a garantia dos direitos sociais básicos à emancipação humana, e à transformação da realidade. A educação em tempo integral para as populações vulneráveis se apresenta como alternativa viável ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais de crianças, jovens e adolescentes pertencentes às famílias que por condições adversas não dispõem de oportunidades educacionais e sociais.

A escola de tempo integral no estado do Amazonas, com horário ampliado, espaços adequados e uma proposta de organização de trabalho pedagógico integrada às especificidades regionais e locais, busca promover o acesso e a permanência do aluno tendo em vista a qualidade da Educação Básica. Visa possibilitar um ambiente seguro com atividades intelectuais, artísticas, esportivas e culturais para o aluno desenvolver suas potencialidades cognitivas, afetivas e psicossociais, às quais não teriam acesso numa escola de tempo regular. Enquanto política educacional traz novos desafios aos gestores, pedagogos, professores, alunos e comunidades, pois prioriza o atendimento escolar de populações rurais e urbanas pobres, e minorias étnicas. Assim, a escola, que por muito tempo manteve a sua organização pedagógica, a prática educativa e a formação docente pautadas no aluno ideal, é conduzida a receber os alunos das camadas populares. Neste contexto, os docentes são desafiados a atuarem na prática educativa com as especificidades dos alunos que por muito tempo foram negados, seja por sua condição social, econômica e/ou cultural.

Diversos estudos descrevem situações de preconceito, discriminação e violência simbólica no cotidiano da escola, relacionados à questão racial, étnica, de gênero e orientação sexual e as dificuldades de professores, gestores e pedagogos em trabalhar a temática. Esses fatores permeiam a escola de tempo regular, onde o aluno permanece quatro horas diárias; na escola de tempo integral, com maior tempo de convivência, são maiores as probabilidades de

---

<sup>1</sup> A Política Nacional conceitua Povos e Comunidades Tradicionais no Art. 3º, Inciso I, como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2007).

conflitos relacionados às diferenças<sup>2</sup> raciais, étnicas, de faixa etária, de gênero, de religião e orientação sexual. Por outro lado, com tempo ampliado, espaços adequados, professores também em tempo integral, estes conflitos podem ser atenuados ou amenizados de acordo com a organização do trabalho pedagógico, a formação docente e o compromisso da gestão escolar.

Com isso, a escola de tempo integral direcionada a uma demanda específica, com organização curricular e pedagógica diferenciada, exige da gestão, do coordenador pedagógico, e especificamente do professor, posicionamento frente aos atos de discriminação, preconceito e violência simbólica que permeiam o ambiente escolar.

Deste modo, a pesquisa também voltou-se para 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 articulação dos temas políticos de educação em tempo integral, diversidade e formação docente constituiu um dos desafios na construção da dissertação, considerando-se a amplitude de publicações com diferentes abordagens teóricas e metodológicas.

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional de Tempo Integral (Ceti) localizado em Parintins, onde os alunos ingressam às 7 horas da manhã: no período matutino trabalham as disciplinas da Proposta Curricular Pedagógica, no período vespertino realizam as atividades artísticas, culturais e sociais até as 17 horas. Teve como sujeitos o coordenador pedagógico da Seduc em Parintins, a gestora da escola e 20 professores do Ensino Médio que atuam diretamente com jovens na idade de 15 a 17 anos.

A escolha de professores deste nível de ensino foi definida a partir de duas perspectivas. A primeira faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as quais têm, como princípios educativos, a formação integral dos estudantes, a educação em direitos humanos com princípio nacional e o reconhecimento e aceitação da diversidade consolidadas no respeito e acolhimento da identidade do outro. A segunda refere-se à carência da oferta do Ensino Médio nas áreas rurais do Amazonas, pelo que os alunos ribeirinhos, indígenas, dos assentamentos e quilombolas que desejam cursar o Ensino Médio e prosseguir nos estudos são obrigados a morar na área urbana. Nas escolas urbanas estes alunos são imersos em uma cultura escolar homogeneizante, que silencia as especificidades étnicas e raciais. Eles muitas vezes

---

<sup>2</sup>As diferenças são construídas socialmente e, subjacentes a elas, se encontram as relações de poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas se é assim, podemos contestá-lo, desafiá-lo, desestabilizá-lo (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 38).

negam sua identidade<sup>3</sup> para proteger-se de atitudes preconceituosas, de ações discriminatórias e da violência simbólica.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: Caracterizar a Educação em Tempo Integral promovida para os diversos coletivos sociais; verificar a formação continuada recebida pelos professores do Ceti Parintins para trabalhar com as diversidades; e analisar se os professores que participaram de processos formativos para reconhecimento, análise e discussões sobre as diversidades apresentam posturas diferenciadas dos que não tiveram a mesma oportunidade de formação.

Para atingir os objetivos propostos neste projeto, utilizou-se a abordagem qualitativa, que teve sua origem no campo das ciências sociais e “permite a compreensão e análise dos fenômenos educativos em profundidade, o que representa o primeiro passo para a transformação real do contexto estudado” (ESTEBAN, 2010, p. 132). Trata-se de um estudo de caso, porque propõe a investigação crítica de um objeto delimitado e o exame detalhado de uma situação particular, no caso o Centro Educacional de Tempo Integral Gláucio Gonçalves (Ceti Parintins). O estudo de caso na sua essência “visa esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, assim como o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implantadas e quais resultados obtidos dentro de uma situação específica” (YIN, 2005, p. 38).

O percurso metodológico foi organizado em três etapas, não sucessivas, mas que durante o percurso se entrecruzam.

Na primeira etapa realizaram-se levantamentos e estudos da literatura relacionada à ampliação da jornada escolar, formação docente e diversidade. Consideraram-se, além dos livros, artigos, dissertações e teses disponíveis nos bancos de dados das universidades e periódicos. Utilizou-se ainda a leitura e análise dos documentos elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc/AM).

A segunda etapa caracterizou-se pelo mapeamento da política de educação em tempo integral no estado do Amazonas, a partir do levantamento de documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc/AM) e publicações no *site* oficial da instituição.

---

<sup>3</sup> Ghedin defende o conceito de identidade centrado na ideia de um sujeito que a assume a mudança e a identidade pessoal que não é só sua, mas pertence a um coletivo que também se manifesta e se transforma (2006, p. 63).



A terceira etapa consistiu em entrevistas semiestruturadas realizadas com o coordenador pedagógico da Seduc em Parintins, a gestora do Ceti Parintins e 20 professores do Ensino Médio do mesmo Ceti. A entrevista semiestruturada é resultado não só da teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa (TRIVINOS, 2008, p. 46). Para cada entrevistado foi entregue uma cópia da Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista com o coordenador pedagógico e a gestora teve como objetivo conhecer a proposta educacional do Ceti e a organização e planejamento da formação continuada dos professores da rede estadual. Com os professores, a entrevista buscou delinear o perfil do docente que trabalha na escola, compreender a concepção de educação em tempo integral na perspectiva do professor e verificar a formação inicial e continuada obtida pelos professores com ênfase na diversidade.

O estudo e as análises desenvolvidas foram organizados em três capítulos. O primeiro capítulo discorre sobre as orientações dos organismos multilaterais no desenvolvimento de políticas sociais e educacionais na América Latina e Caribe, e especificamente no Brasil; menciona os pressupostos para a ampliação da jornada escolar no século XXI, com foco em um público específico, subsumidas às novas demandas de formação docente para a Educação Básica.

O segundo capítulo delinea as experiências de jornada escolar no estado do Amazonas por meio do Programa Mais Educação, Escolas de Tempo Integral e Centros Educacionais de Tempo Integral.

O terceiro capítulo expõe a caracterização do Ceti Parintins com o objetivo de compreender a dinâmica de funcionamento, organização de tempo e espaço, condições físicas, corpo discente, planejamento e a formação docente. Analisa o resultado das entrevistas, em que foram coletados dados sobre o planejamento de formação dos professores da rede estadual, o perfil dos professores, a formação profissional (inicial e continuada), condições de trabalho no Ceti (organização, planejamento), concepções e formação para a diversidade.

A descrição analítica das propostas de escolas de tempo integral no Brasil, Amazonas e Parintins faz-se necessária para compreendermos as articulações das políticas com as orientações dos organismos internacionais estabelecidos desde a Conferência Mundial de Educação para Todos e situar o papel salvacionista da educação como capaz de reduzir a pobreza e exclusão social.

A partir da reforma educacional nos anos 1990, confere-se à escola, aos professores, pais e comunidades novas atribuições, sendo-os corresponsáveis pelas atividades da escola e qualidade da educação no âmbito local. Com a jornada escolar ampliada tem-se o atendimento

aos estratos sociais normalmente não valorizados pela sociedade, identificados como vulneráveis pela Cepal, e ainda o incentivo a voluntários, oficinairos, comunitários, órgãos governamentais e privados para executarem atividades na escola.

A formação de professores em serviço é um direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo o objetivo de melhorar a prática pedagógica, superar os desafios do cotidiano escolar e inovar o saber docente com novas perspectivas teóricas e metodológicas. O professor trabalha ao longo de sua carreira profissional com diferentes gerações, estabelece relações com os alunos, pais, comunidade, gestão e seus pares, é ainda o articulador entre o conhecimento científico e o popular.

O Centro Educacional de Tempo Integral não constitui somente o local onde se desenvolve a pesquisa, mas se confunde com o objeto, porque integra uma política que privilegia o atendimento dos coletivos sociais (com maior tempo de convivência em diversas atividades), permitindo aos alunos e professores conviverem diariamente com um leque de diferenças. Também requer professores em tempo integral para que possam realizar planejamentos, dialogar com seus pares e realizar demandas de formação com objetivo de aperfeiçoar a prática pedagógica e abordar os temas emergentes no cotidiano da sala de aula, entre eles, as diversidades.

## 1. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo descrevo o percurso histórico das políticas públicas educacionais, caracterizado por rupturas e descontinuidades, bem como a precarização, a homogeneização e os processos excludentes no espaço educacional reservado aos diversos coletivos sociais, e por fim a convergência das políticas sociais e educacionais no âmbito escolar, tendo como prioridade o atendimento dos alunos das camadas populares, objetivo da Política Nacional de Educação em Tempo Integral.

A convergência de políticas sociais e educacionais intensificou-se na reforma educacional pós-anos 1990, sob a orientação dos organismos multilaterais, sendo assumida essa convergência na legislação educacional. No contexto atual, as políticas educacionais para ampliação da jornada escolar, delineadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Programa Mais Educação, estabelecem como prioridade o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade<sup>4</sup> social. Os organismos multilaterais percebem a educação como fator estratégico para a redução da pobreza, para a equidade social e qualidade educacional.

Retomam-se ainda as iniciativas de Anísio Teixeira em Salvador e Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, o que nos ajuda a analisar e compreender a Política de Educação em Tempo Integral vigente. Estes defensores de uma escola pública e de qualidade demonstraram um compromisso ético, político e social com a educação da infância-adolescência das camadas populares, ao iniciarem duas experiências de educação em tempo integral de maior destaque no Brasil. 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.

---

<sup>4</sup> Na visão de geógrafo e demógrafo a concepção de vulnerabilidade está relacionada ao conceito de risco, “isto se deve pelo fato da vulnerabilidade aparecer no contexto dos estudos sobre risco, num primeiro momento em sua dimensão ambiental e só mais tarde no contexto socioeconômico” (MARANDOLA JR.; HOGAN, 2005, p. 23). Os autores destacam também a concepção de vulnerabilidade sociodemográfica, na perspectiva latina, com base nos estudos desenvolvidos por pesquisadores do Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia, divisão da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal); os estudos desenvolvidos estão centrados na discussão das desigualdades sociodemográficas, vinculadas à pobreza e à problemática da exclusão social. Nesta concepção a vulnerabilidade é elencada a partir de três componentes: (1) existência de um evento potencialmente adverso (risco), endógeno ou exógeno; (2) incapacidade de responder à situação, seja por causa da ineficiência de suas defesas e ausência de recursos que lhe deem suporte; (3) inabilidade de adaptar-se à situação gerada pela materialização do risco (MARANDOLA JR.; HOGAN, 2005, p. 23).

## 1.1 A inter-relação de políticas sociais e educacionais

A articulação de atividades educativas e sociais desenvolvidas no âmbito escolar foi intensificada nos parâmetros das políticas públicas educacionais no final do século XX e início do século XXI. Os organismos multilaterais<sup>5</sup>, tais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), destacaram nas conferências e documentos a educação como um componente estratégico para o crescimento econômico entre os países, a redução da pobreza, a inclusão social e equidade<sup>6</sup>. Assim como a Declaração de Jomtien (1990), “Transformación Productiva com Equidad” (1990) e “Educación Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad” (1990), esses documentos exerceram importante papel na definição de políticas públicas para a educação no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), resultou na Declaração de Jomtien, em que os governantes de 155 países se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, estabelecendo-se algumas estratégias, dentre as quais:

[...] dar atenção aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais; valorizar o ambiente de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais a aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde, entre outros; fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do estado [...] e a necessidade de envolver organismos não governamentais, governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 51).

A ampliação da jornada escolar no Brasil, enquanto política pública educacional, materializa as diretrizes descritas nos documentos mencionados, nos seguintes aspectos: ser direcionada a um grupo específico (crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social); ter o objetivo de reduzir a pobreza e promover a equidade; oferecer a alimentação, segurança e acompanhamento pedagógico; ampliar os espaços de aprendizagem além dos muros da escola; incentivar o trabalho voluntário e participação das organizações governamentais e não governamentais. Estes são alguns dos objetivos da proposta de educação em tempo integral

<sup>5</sup> Conferir FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003.

<sup>6</sup>A equidade, princípio básico da proposta cepalina, é entendida como igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e resultados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 54).

condizentes com as orientações e recomendações de organismos multilaterais destacadas na Declaração de Jomtien.

Nos anos posteriores à Conferência de Jomtien, a Cepal em 1990 publicou o documento “*Transformación Productiva com Equidad*”, em que recomendava a reforma nos sistemas educacionais para adequá-los à oferta de conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Já em 1992 a Cepal, em parceria com a Unesco, publica o documento “*Educación Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad*”, que descreve as orientações para ação no âmbito das políticas públicas que pudessem favorecer integração entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe (NEVES, 2008; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A partir deste contexto as políticas sociais e educacionais se integram e se intensificam no cotidiano das escolas, alterando a organização do trabalho pedagógico, as funções e atribuições dos profissionais da educação. Neste contexto, compreende-se política pública como:

“o Estado em ação”, é o estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...] As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HOFLING, 2001).

Deste modo, entende-se por políticas públicas, na perspectiva do Estado em ação, as leis, o planejamento e os programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado (SANTOS, 2011), enquanto a política social se volta à proteção social, como assinala Hofling:

As políticas sociais se referem às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001).

No Brasil as políticas públicas educacionais foram discutidas tardiamente no âmbito político, atreladas aos interesses econômicos gerados durante o período de industrialização. Apenas no final do século XIX e início do século XX a educação começou a ser reclamada como necessária ao desenvolvimento do país. Anteriormente frequentar a escola, ter acesso ao conhecimento era privilégio das classes abastadas, enquanto para as classes populares a educação era oferecida de forma restritiva e precária.

A história das políticas educacionais é caracterizada por rupturas e descontinuidades, incluindo diversas reformas, atos adicionais, decretos e leis, recebendo usualmente essas reformas o nome de seus proponentes, “o que indica que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente o problema será resolvido” (SAVIANI, 2014, p. 35).

A partir da Segunda República podemos elencar grandes transformações no cenário educacional, político e econômico, caracterizado por dois períodos distintos: a Era Vargas (1930-1945) e o Período do Nacional-Desenvolvimentismo (1945-1964). O período de 1930 foi marcado por um processo de transição do modelo econômico agroexportador para o modelo econômico industrial. Este processo de modernização no Brasil alavancou o desenvolvimento de algumas regiões e conseqüentemente elevou o crescimento da população urbana (PALMA-FILHO, 2005).

Pensando-se a educação como propulsora do progresso e instrumento de democratização e equalização social, nas décadas seguintes foram aprovados decretos, reformas integrando as demandas da sociedade civil, representadas pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, das quais se destaca:

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932), Constituição Federal de (1934) e os projetos de reforma educacional oriundos da Sociedade Civil (PALMA-FILHO, 2005).

E os seguintes decretos:

Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adotou o regime universitário; Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou ensino comercial e regulamentou a profissão de contador (SANTOS, 2011).

As referidas reformas na década de 1930 delinearão um novo marco para as políticas públicas educacionais, consolidadas na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 1934, que estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Elementar. A Constituição de 1934 adotou boa parte do ideário político educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, dedicando um capítulo às questões educacionais.

Posteriormente, em 1937, o Estado Novo implantado por Getúlio Vargas, com apoio militar e o fechamento do Congresso Nacional, possibilitou ao Presidente governar por decretos-leis. A Constituição de 1934 foi revogada e promulgada uma nova Carta conhecida

como “Polaca”, por ser inspirada na Constituição da Polônia. Manteve um capítulo para a educação e cultura (artigos 128 a 134). Adversa aos ideários do Manifesto dos Pioneiros, mantidos na Constituição de 1934, a nova Constituição “desobrigou a exigência de um plano decenal de educação e considerava a obrigação do poder público, apenas para aqueles que demonstrassem insuficiência de recursos” (PALMA-FILHO, 2005).

Outra característica deste período no âmbito educacional são as “Leis Orgânicas de Ensino” incluídas no ciclo de reformas do ministro Gustavo Capanema, as quais ampliaram as reformas anteriores, agora direcionadas para o Ensino Industrial, Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Primário, Ensino Normal e Ensino Agrícola. E ainda se criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), pelo Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), pelos Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946.

Mesmo com diversas ações do governo no âmbito das políticas educacionais, a educação brasileira mantinha um caráter fortemente dualista, e boa parte da população não tinha acesso à educação.

A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo com dois sistemas paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado nas escassas escolas profissionais de nível médio então existentes, e o segundo igualmente iniciado na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições privilegiadas (BEISIEGEL, 1995 *apud* ANDREOTTI, 2012).

Em 1954, após o fim da segunda Era Vargas e diversas oscilações no campo político, no plano econômico o Brasil continuava em pleno desenvolvimento industrial. No âmbito educacional, duas forças se opunham para aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): de um lado os conservadores e privatistas e de outro os movimentos em defesa da escola pública. Este debate durou 13 anos e culminou na promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e posteriormente, com base na LDB/1961, o Conselho Nacional de Educação aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação.

O Brasil da década de 1960 passava por um acelerado processo de expansão industrial, sem redução das desigualdades sociais: as regiões em desenvolvimento recebiam constantemente migrantes de regiões não desenvolvidas, causando grandes transformações nos centros urbanos. “Os 50 anos em 5 de JK, principalmente com a transferência do centro político

do país para o planalto central, a instalação da indústria automobilística no ABC paulista colocavam novas exigências para o setor educacional” (PALMA-FILHO, 2005).

Antes de elencar as políticas educacionais no período do regime militar e pós-década de 1990, vale ressaltar no contexto internacional a coexistência de diversos órgãos multilaterais que direcionaram as políticas públicas educacionais no Brasil, América Latina e Caribe. São eles: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Banco Mundial.

Com o golpe civil-militar instaurado em 1964, o país manteve o padrão de expansão econômica: “apregoava-se a ideia de *milagre* havendo, de fato, grande expansão capitalista e crescimento de 13,6% nos anos da década de 1970” (SANTOS, 2011). As políticas públicas educacionais no período do regime militar estavam atreladas ao desenvolvimento econômico e articuladas a um processo de reorganização do estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Estava implícita neste campo de reformas a Teoria do Capital Humano, difundida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, e seus pressupostos teóricos direcionaram a elaboração das reformas educacionais durante a ditadura civil-militar. A educação/formação foi definida como investimento que os indivíduos efetuam com vistas à constituição de um capital produtivo – o seu capital humano (BRASIL, 2013, p. 53).

Durante o regime militar as reformas no âmbito das políticas públicas educacionais continuaram sendo implementadas por decretos-leis e pareceres, subsidiados pelas recomendações das agências internacionais vinculadas ao governo dos Estados Unidos. As interferências do governo norte-americano nas políticas públicas educacionais foram firmadas entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for Development<sup>7</sup> (USAID) (PALMA-FILHO, 2005). Neste período algumas medidas foram implementadas:

- Aprovação da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior;
- A Lei Federal 5.370, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 15 de dezembro de 1967;

---

<sup>7</sup> A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: educação e desenvolvimento – formação de mão de obra para o mercado de trabalho; educação e segurança – formar cidadão consciente, se consubstancia no ensino da disciplina Moral e Cívica; educação e comunidade – tenta estabelecer relações entre a escola e a comunidade (PALMA-FILHO, 2005).



- A Lei Federal 5.537, em 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);
- A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

As medidas implementadas durante o regime militar direcionadas para a educação tiveram como objetivo a contenção por demanda no Ensino Superior, pois o número de vagas era inferior à demanda de candidatos; com isso houve a profissionalização do Ensino Médio com intento de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Com o campo econômico desfavorável em meados da década de 70, marcado pela dívida externa, inflação e economia estagnada, o desenvolvimento social tornou-se uma estratégia do Plano de Desenvolvimento Econômico, com a intenção de eliminar os focos de pobreza e promover o aumento do consumo (FISCHMANN, 1987 *apud* PERRUDE, 2013).

Neste momento, as questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas e discurso da segurança nacional cedeu lugar ao da integração social. Dentro de uma ideologia compensatória e seguindo a orientação do Banco Mundial, um grande número de projetos começaram a surgir como paliativos para a situação da pobreza da época, tais como: Pólo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para a População Carente do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré-Escolar, entre outros, com inevitável pulverização de recursos (SANTOS, 2011).

Estes programas e ações geridas como políticas públicas sociais de caráter compensatório eram restritas a pequenas parcelas da população e tinham em suas diretrizes a participação efetiva da comunidade na escola, através de trabalhos voluntários, pois a participação da comunidade na escola era um dos princípios da *USAID*.

As ações de cunho social constituíram elementos explícitos nas políticas públicas educacionais pós-regime militar, claramente influenciadas, orientadas e determinadas por organismos multilaterais que, por meio de financiamentos aos países pobres e em desenvolvimento, exigiam em contrapartida que suas determinações e concepções fossem seguidas:

Com a explosão da dívida externa, muitos países, para reverter os efeitos da crise, recorreram a empréstimos das agências financeiras multilaterais – Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI, e, como contrapartida, tiveram que aderir às reformas estruturais de cunho neoliberal (MARONEZE; LARA, 2009).

A fase atual das políticas educacionais é sinalizada por Saviani (2014, p. 36), segundo o qual, “a partir da Constituição de 1988 seguidas das reformas dos anos de 1990, em cujo

centro se encontra a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001”.

As diretrizes aprovadas na LDB estiveram associadas “às orientações das agências multilaterais que solicitavam aos países em desenvolvimento que reduzissem gastos públicos, privatizassem suas empresas públicas e, nas atividades custeadas pelo estado encontrassem novas formas de recurso” (GRACINDO; KENSKI, 2001 *apud* SANTOS, 2011). O cenário educacional pós 1990 foi marcado pela implantação das políticas neoliberais, como a reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso e a redefinição do papel do Estado de executor para regulador e prestador direto de serviços sociais, entre eles, educação e saúde (BRASIL, 1995).

Seguindo as orientações do Banco Mundial, publicadas no documento “Prioridades y Estrategias para la Educación” (1995), construído a partir das conclusões da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, a Educação Básica é enfatizada a partir dos seguintes aspectos:

A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e favorece a população de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995).

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, com cunho neoliberal, seguiram os pressupostos das agências multilaterais quanto à descentralização, autonomia e privatização da educação, com destaque para a participação das organizações da sociedade civil e voluntariado no âmbito escolar.

Seguindo este parâmetro, sobressaem duas medidas de ampla repercussão política e pedagógica aprovadas no governo de Fernando Henrique Cardoso:

- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, alterado no governo Lula pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), regulamentado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.
- O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estando atualmente em vigência o PNE (2014-2024), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

No decorrer do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais e sociais enfatizaram os programas de transferência de renda; “de acordo com as

recomendações das agências priorizou-se o ensino fundamental, implantação de vários projetos de caráter compensatório concomitante a projeto de combate à pobreza” (PERRUDE, 2013, p. 85). O direcionamento de políticas sociais e educacionais não só continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas também foi intensificado, tornando-se uma estratégia fundamental na campanha eleitoral para a reeleição. Um destes programas de maior abrangência é o Bolsa Escola:

O Programa Nacional de Renda Mínima, vinculado à educação – “Bolsa Escola” – teve por objetivo o combate à pobreza e à exclusão social, tendo a educação como ferramenta principal. O Programa Bolsa Escola consistiu na garantia de uma renda mensal mínima, paga preferencialmente à mãe, a fim de que seus filhos estudassem e não precisassem trabalhar precocemente (PERRUDE, 2013, p. 87)

No âmbito das políticas educacionais, na primeira gestão do governo Lula houve a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Na segunda gestão de Lula, a nova agenda se propôs a enfatizar o combate à fome, à exclusão social, à pobreza e as desigualdades sociais (PERRUDE, 2013, p. 91).

A partir das últimas décadas do século XX, com radicalidade nos primeiros anos do atual século, a educação passa a ser vista pelos organismos internacionais, governos, empresários, discursos midiáticos, bem como por pais e vários professores, como um mecanismo capaz de solucionar os problemas socioculturais (pobreza, violência) decorrentes das desigualdades econômica, sobretudo nos países ditos periféricos (SANTOS et al., 2014).

Consubstanciadas as deliberações das agências multilaterais, o governo Lula não somente deu continuidade, mas ampliou as políticas de assistência social no espaço educativo iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, ressignificando as funções sociais da escola e da educação, acionando agora medidas de combate à pobreza, de inclusão social e de equidade. Nesta perspectiva, a proposta de ampliação da jornada escolar foi retomada como estratégia privilegiada para articular as políticas educacionais e sociais através do atendimento a crianças, adolescentes e jovens considerados vulneráveis, com o apoio da sociedade civil, instituições públicas e privadas.

As atividades de ampliação da jornada escolar foram sinalizadas parcialmente no Art. 34 da LDB/1996 e Objetivos/Metas 21 do PNE/2001, respectivamente:

Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Parágrafo 2º. O Ensino Fundamental será ministrado

progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Objetivos/metas 21: Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

Integrando uma das ações do PDE, temos ainda no governo Lula a aprovação da Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação e teve como objetivo fomentar a educação em tempo integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O Programa Mais Educação foi sancionado através do Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e visa induzir as políticas educacionais para ampliação da jornada escolar.

Com a aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), é estabelecida uma meta para a ampliação da jornada escolar, com vistas a “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de modo a atender pelos menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2014). A ampliação da jornada escolar deve ser realizada com a participação efetiva da comunidade, organizações da sociedade civil e parcerias públicas e privadas. A respeito das prioridades, descontinuidades e rupturas, aspectos recorrentes da política educacional brasileira, Saviani afirma:

A política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras, filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. O Estado mantém-se como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela manutenção e pela garantia de sua qualidade (2014, p. 37).

Portanto, trata-se de uma política educacional construída nos embates políticos, ideológicos e econômicos, convergindo para as demandas do mercado, sob a tutela de um Estado mínimo, orientado pelas agências multilaterais que buscam a reestruturação do capitalismo e controle social das massas através de ações compensatórias no espaço educativo.

Assim, no início do século XXI as atenções no âmbito da política educacional brasileira se concentram na ampliação da jornada escolar com atendimento às populações vulneráveis, combate à pobreza e inclusão social, tendo como parâmetros as orientações e diretrizes das agências multilaterais.

No Brasil as iniciativas de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira marcaram o ponto de partida para uma educação de qualidade voltada para as classes populares, pois expressavam um compromisso ético, político e pedagógico em possibilitar a crianças, adolescentes e jovens os direitos sociais básicos, negados pela sociedade, e assim garantir a sua transformação social.

Atualmente, a Política Nacional de Educação em Tempo Integral é delineada como solução possível para os problemas educacionais e sociais de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, e busca-se minimizar estes problemas por meio de parcerias intersetoriais e interministeriais.

## **1.2 Educação em tempo integral – das experiências de Anísio Teixeira ao Programa Mais Educação**

Neste tópico apresentam-se as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil, seus pressupostos, princípios e objetivos, considerando-se o contexto social, político, econômico e cultural e ainda o perfil de seus idealizadores. Cabe ressaltar que, no Brasil, a educação em tempo integral era privilégio da elite, e que devido às mudanças políticas, econômicas e culturais, houve um reordenamento da jornada escolar (redução), sendo neste ínterim os filhos da classe trabalhadora os mais prejudicados no rendimento escolar.

A partir das obras literárias de Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompéia, Freitas e Galter (2007) identificaram indícios de que até a década 20 e 30 do século XX ocorria uma educação em tempo integral voltada para a elite brasileira. E devido às transformações no modelo econômico brasileiro, com determinações para uma escola universal, reduz-se a jornada escolar como condição de estendê-la para todos.

Até 1920, mais ou menos, todas as escolas funcionavam em tempo integral. É claro que o número de escolas e estudantes era muitíssimo menor. Mas as cerca de 20 mil escolas de então ou eram internatos (funcionando 24 horas por dia; ou semi-internatos (das 8 às 17 horas, com permanência dos estudantes por 9 horas diárias); ou externato, com cerca de seis horas por dia, entremeadas ou não por uma ida dos alunos para uma refeição em casa (MONLEVADE, 2012, p. 72).

Os autores Pegorer (2014) e Coelho (2009) analisam e discutem os conceitos e pressupostos da educação em tempo integral no Brasil a partir da década de 1930, tendo como pioneiro Plínio Salgado, líder do Movimento Integralista Brasileiro, e posteriormente as experiências com maior destaque de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Esses autores defendiam uma educação em tempo integral, em que a escola, além de oferecer aos alunos das camadas populares os componentes educacionais para aquisição da leitura, escrita e cálculo, também disponibilizasse atividades artísticas, culturais e esportivas.

O Brasil no período entre 1920 e 1930 vivenciou um desenvolvimento urbano industrial, marcado por greves e embates entre os integrantes dos movimentos comunistas e anarquistas. Neste período, as mulheres também eram recrutadas para o trabalho externo em fábricas e

escritórios, e suas crianças faziam fila sem fim na luta por matrícula (MONLEVADE, 2012). A alternativa para resolver “provisoriamente” o problema da demanda escolar deste grupo foi a redução da jornada escolar, que se iniciou em São Paulo e se espalhou rapidamente no Brasil e América Latina.

Da jornada integral passa-se aos turnos reduzidos, matutino e vespertino, com dois discursos explícitos: primeiro, de que seria uma medida provisória, enquanto não se aprontassem os edifícios dos novos “grupos escolares”; segundo, de que não haveria prejuízos maiores, porque o período de aulas passaria de seis para cinco horas (7h às 12 e 13 às 18h), sem o inconveniente da necessidade de uma pausa para refeição em casa [...]. Um terceiro discurso não era público, mas deve ter tido muita eficiência: na falta de novos professores, os antigos poderiam acumular ‘contratos’, ‘padrões’, ‘jornadas’ e, com isso incrementar seus salários (MONLEVADE, 2012).

Assim, com a demanda crescente de crianças para ensinar e cuidar, os tempos escolares foram reduzidos a fim de inseri-los no processo educacional. E a jornada reduzida, que segundo o discurso deveria ser temporária tornou-se definitiva.

No Brasil a redução da jornada escolar trouxe consequências severas para a educação de crianças, adolescentes e jovens das camadas populares, que sem aulas no contraturno ficavam expostos à marginalidade, sem acompanhamento dos pais, sob responsabilidade de vizinhos e/ou irmãos mais velhos. Em contrapartida, os jovens das classes alta e média frequentavam aulas de música, artes e línguas estrangeiras no turno contrário e contavam com o auxílio de pais alfabetizados nas atividades escolares.

Assim, a educação primária no Brasil historicamente marcada pela ausência de participação do Estado, se viu forçado no contexto político e econômico a ampliar e universalizar a educação às camadas populares, tendo para isso como alternativa a redução da jornada escolar, colocando em pauta uma política de educação mínima para uma população ampla, de acordo com Nunes:

Os homens ligados à indústria defendiam um programa mínimo de educação primária e a ênfase na educação vocacional e técnica para os níveis posteriores de escolaridade. Essa ideia de treinamento para o trabalho que, na segunda metade do século XX, viria a se converter nos ginásios orientados para o trabalho, nos ginásios polivalentes e similares, aliado à extensão do ensino a todos resultara, na prática, em um programa de “menos” destinado a um maior de número de alunos (NUNES, 2009, p. 122).

Em meados da década de 1930 coexistiam no Brasil diversos projetos de educação popular com concepções políticas e ideológicas distintas, no entanto, com duas características semelhantes:

Primeiro, a crença no caráter libertador da educação e na necessidade de união das vontades para colaborar no processo de conscientização e organização popular; segundo, a convicção da necessidade de se criarem grupos e instituições educativas,

de difundir a ciência nas classes populares e de cortar os vínculos tradicionais do povo, representados pela família, localidade, religião, hierarquia e tradição (NUNES, 2009, p. 122).

Neste grupo diversificado estavam inclusos os católicos com suas instituições escolares, os integralistas, anarquistas e os liberais, sendo um deles Anísio Teixeira. Anísio é considerado pioneiro na defesa de uma escola pública, obrigatória, laica e de qualidade para as camadas populares, e implantou a primeira escola de tempo integral em um bairro pobre de Salvador.

Como anteriores à iniciativa de Anísio Teixeira, alguns autores como Coelho (2003) e Pegorer (2014) destacam as ações de Plínio Salgado, líder da Ação Integralista Brasileira, movimento que defendia o slogan “Deus, Pátria e Família”. “Plínio Salgado apresentou ao país a ideia e a necessidade da educação integral, apontando como base a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina” (PEGORER, 2014). Neste sentido, já se pensava a formação do homem como um todo, nos pilares da qual hoje se constitui a formação biopsicossocial:

Enquanto os integralistas apresentavam as bases da educação integral tendo como requisito espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores, para os anarquistas, ainda ativo no mesmo período, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção pelos aspectos políticos emancipadores (NUNES, 2009, p. 88).

Em contrapartida, ainda em plena década de 1930, Anísio Teixeira, difusor dos pressupostos da Escola Nova no Brasil, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros e defensor das instituições escolares públicas gratuitas, idealizou e concretizou os primeiros passos para a educação integral no Brasil por meio do Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro, em 21 de janeiro de 1950.

Anísio Teixeira, ao iniciar sua trajetória na educação como inspetor geral de ensino na cidade de Salvador, deparou-se com uma realidade educacional precária em recursos humanos e materiais, realidade adversa de suas experiências educacionais em instituições escolares religiosas, onde a ênfase recaía na organização, disciplina e competência pedagógica.

As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume do professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as “cadeiras” [...]. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas como barricas, caixotes, pequenos bancos de tábua, tripeças mal equilibradas (NUNES, 2010, p. 17).

Enquanto inspetor-geral de ensino de Salvador, Anísio realizou duas viagens aos Estados Unidos. Ao conhecer as propostas pedagógicas de John Dewey, incorporou-as ao seu ideário e notou nelas a chave para compreender o que se passava na sociedade norte-americana

(NUNES, 2010). O movimento da Escola Nova tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização.

Anísio reformou o sistema educacional na Bahia e Brasília exercendo vários cargos executivos. Ele defendia um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes individuais, desenhos, música, dança, educação física, saúde e alimentação (PEGORER, 2014, p. 23).

E sob os pressupostos e princípios do escolanovismo na formação integral do cidadão, Anísio Teixeira construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro Liberdade, um dos mais pobres de Salvador; o objetivo era possibilitar aos alunos das classes populares oportunidades educacionais diversas e modernas, que pudessem integrá-los na sociedade.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro abrangia duas experiências escolares, as escolas-classes e as escolas-parques.

As escolas-classe tinham 12 salas de aula cada uma, com áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após os horários de classe os alunos da manhã encaminhavam-se para a Escola Parque. [...] Na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências em turmas de 20 a 30 no máximo. No espaço desenvolviam atividades de artes aplicadas, jogos, rádio-escola, músicas e outros (EBÓLI, 1983 *apud* NUNES, 2009, p. 126).

Embora com críticas severas do meio educacional devido ao alto custo para a construção e manutenção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira mantinha-se convicto na luta por uma educação com oportunidades iguais para todos, e questionava a ênfase nos processos educacionais voltados para o consumo e mecanização das atividades dos trabalhadores.

Em Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram convidados a desenvolver o “Plano Humano” e a organizar o sistema educacional de Brasília para ser modelo para o País. A educação no Brasil no tempo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já demonstrava fortes marcas da escola dualista, presente até hoje na educação. O Ensino Secundário, considerado preparatório para o Ensino Superior, destinava-se aos mais privilegiados, enquanto o Ensino Profissionalizante era disponibilizado à massa, relegada à reprovação e evasão no ensino primário (GOMES, 2010, p. 39).

Em síntese, a experiência educativa de Anísio Teixeira, suas lutas e ideais por uma educação de qualidade, especificamente para as populações pobres, constituiu mola propulsora para o desenvolvimento da maior experiência de educação em tempo integral no Brasil, os



Centros Integrados de Educação Popular (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro no governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro:

Darcy pretendia oferecer no Brasil, uma educação integrada e escola de tempo integral, como no Uruguai, conforme constataria em seu exílio junto com Brizola, e em países desenvolvidos, a exemplo do Japão e dos Estados Unidos, já à época de Anísio na Colômbia University. Lá não se discutia se escola deve ser de tempo integral ou não, ou é escola ou não é (GOMES, 2010, p. 57).

Na década de 1980, no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola foram construídos 500 Centros Integrados de Educação Popular (Cieps), projetados por Oscar Niemeyer, concebidos por Darcy Ribeiro através do Programa Especial de Educação e inspirados na experiência de Anísio Teixeira em Salvador.

Criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade porque sua escola efetiva é o lixo e o crime. O que chamamos de menor abandonado e delinquente é tão somente uma criança desescolarizada, ou que conta com uma escola de turnos (RIBEIRO, 1995 *apud* MONTEIRO, 2009, p. 37).

Os Cieps foram construídos estrategicamente em áreas com alto índice de pobreza e marginalidade. Com objetivo de oferecer, às crianças das classes populares, segurança, cuidados físicos e o desenvolvimento de atividades educativas, artísticas, culturais em um só espaço, atividades estas que não poderiam ser disponibilizadas para esses alunos na escola de turnos, pois seus pais não teriam condições para custeá-los.

A proposta pedagógica dos Cieps foi elaborada dentro dos parâmetros da Escola Nova, sendo inovada por Darcy ao considerar na instituição escolar a dimensão educativa, cultural, integrada aos cuidados com higiene e a saúde. Buscou envolver todos os setores da escola, abrangendo a família dos alunos e a comunidade.

Os CIEPs são escolas públicas no sentido mais amplo que o termo possa assumir: universais, abertas para receber qualquer aluno; gratuitas na oferta de vagas, que são financiadas com recursos estatais; laicas, porque não ensinam uma religião e, portanto, que são financiadas para conviver com pessoas de diferentes religiões, num exercício de tolerância e respeito (MONTEIRO, 2009, p. 39).

Na luta incansável por uma educação pública, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro desejavam disponibilizar para crianças, adolescentes e jovens das camadas populares condições adequadas para o desenvolvimento de habilidades educativas, artísticas e socioculturais a que eles não teriam acesso nas escolas de um turno. Assim, ambos os idealizadores da educação em

tempo integral no Brasil compreendiam a educação como um recurso indispensável para transformação da sociedade e emancipação dos cidadãos das camadas populares.

As demais iniciativas após as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro culminaram em atividades pontuais e esporádicas, sendo uma delas o Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (Ciac), que tinha como objetivo oferecer atendimento nas modalidades creche, pré-escola, ensino de primeiro grau, serviços de saúde e cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva; posteriormente foi implantado nacionalmente como Centro de Atendimento Integral à Criança (Caic) no governo de Fernando Collor.

Na cidade de São Paulo, no período de 2000 a 2004, foi instituído por decreto municipal o Centro Educacional Unificado (CEU), com ênfase na convivência comunitária. Os CEUs disponibilizavam atividades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, artísticas, recreativas e culturais (PEGORER, 2014, p. 32).

Ao longo das décadas, a educação em tempo integral continuou sendo implementada em algumas cidades, de forma pontual e gradual, por organizações não governamentais e a critério dos sistemas de ensino, sendo retomada como política pública educacional, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais e educacionais geradas pelo sistema econômico vigente.

### **1.3 Políticas de formação de professores para a escola de tempo integral**

Este tópico enfatiza a formação dos professores da educação básica e elenca questões inerentes às ações formativas oferecidas pelo MEC, tendo como base a legislação educacional para a formação docente, a reestruturação da Nova Capes como um órgão que formula e implementa os cursos de formação para os professores da educação básica, os programas e pactos oferecidos pelo Governo Federal e a concepção que se adota nestes cursos de formação. Esta contextualização se faz necessária para entendermos como ocorre o processo formativo dos professores para a escola de tempo integral.

Darcy Ribeiro, ao implementar os Cieps nas décadas de 80 e 90 no Rio de Janeiro, elaborou um plano de formação para os profissionais se adaptarem à nova realidade escolar, com espaços e tempo diferenciados, currículos, metodologias, integrando à formação as questões sociais e culturais dos alunos atendidos pela escola.

Darcy reconhecia como necessária, no cotidiano da escola, nas ações dos professores e no sucesso escolar dos alunos, a integração dos aspectos culturais, pois os Cieps eram direcionados aos alunos que se encontravam à margem da sociedade, os alunos das classes

populares. Neste contexto, a formação docente requeria alterar as representações negativas dos professores em relação aos alunos e possibilitar uma formação pautada na transformação social, com o objetivo de superar as desigualdades sociais e educacionais em que os alunos viviam. E para isso Darcy contava com o comprometimento ativo dos professores para assumirem o projeto do Ciep e o compromisso ético com a transformação social dos alunos.

Nas últimas décadas foram disponibilizados diversos programas e pactos para a formação de professores da Educação Básica pelo Governo Federal, com a adesão de estados e municípios, concomitantemente à aprovação de decretos e leis que visam garantir a valorização profissional, salarial e a formação continuada dos professores.

Os pactos e programas no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Médio, oferecidos pelo MEC em parceria com os entes federados e universidades, visam apresentar metodologias inovadoras, aperfeiçoar a prática educativa e melhorar a qualidade da educação nas instituições públicas. No entanto, os pressupostos e objetivos dos pactos e programas de formação formulados para atender à demanda nacional muitas vezes desconsideram as especificidades e contextos em que o professor e escola estão inseridos.

A V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (Promedlac V) seguiu as mesmas diretrizes dos documentos divulgados pela Unesco e Cepal sobre o papel da educação como eixo fundamental no crescimento econômico, diminuição da pobreza e equidade social. Num dos eixos pedagógicos propostos busca-se melhorar os níveis globais de qualidade de aprendizagem, definindo os conteúdos e métodos de ensino e a organização necessária a essa qualidade. As competências básicas da aprendizagem seriam asseguradas, segundo o Promedlac V, com investimentos maciços na profissionalização docente por meio da atualização e do aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 60).

A formação docente tem sido direcionada para o saber pragmático com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências. A pedagogia das competências é citada no Parecer 009/2001<sup>8</sup> do Conselho Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. A respeito das novas exigências na formação, Noronha assinala:

As mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e das relações, ao produzirem um novo “tipo” de trabalhador, o trabalhador coletivo combinado, passam a exigir, concomitante, um novo de tipo de educação, de pedagogia e de formação de

---

<sup>8</sup>Conferir em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

professores que sejam adequados à forma de cooperação complexa, para que aja condições de se formar um trabalhador que possa atender às novas demandas do mercado (NORONHA, 2008, p. 28).

O Banco Mundial, principal organismo de financiamento, “conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil, entretanto, são cinco países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 60). Nas décadas de 1970 e 1980, o Banco Mundial constatou que, mesmo com “ajudas”, os países permaneciam pobres. Com isso, houve um redimensionamento das estratégias, passando a intervir diretamente nas políticas internas dos países e a considerar a Educação Básica como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza, comprometendo-se a sustentar esse apoio (NORONHA, 2006, p. 73). Logo, o Banco Mundial orienta a formação de professores na seguinte perspectiva:

Estudos (e a própria experiência prática) demonstram que docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos. Sobre essa base, o Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo (FONSECA, 1996 *apud* NORONHA, 2006, p. 73).

Conseqüentemente, a ampliação dos cursos para a formação de professores nas modalidades semipresenciais e a distância também se alargou, seguindo as diretrizes do Banco Mundial, que aconselha como prioridade a formação através das tecnologias de ensino à distância, tendo como consequência a redução de custos. Sobre o processo de formação de professores, Saviani assinala:

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. [...] Para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz necessários prover recursos financeiros correspondentes (2009, p. 153).

Como alternativa para mobilizar e incentivar a participação dos professores nos cursos de formação continuada, o governo oferece bolsas de apoio, como é caso do Pnaic e Sismedio. Entretanto, estes cursos a longo prazo (programas, pactos) não garantem rendimentos efetivos. Para mudanças concretas na valorização salarial dos docentes seria necessária a oferta de cursos nos níveis *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), condições adequadas de trabalho e valorização profissional e salarial.

O Art. 62 da LDB/1996, “Dos profissionais da Educação”, ressalta a formação de professores da Educação Básica, nos parágrafos 1º, 2º e 3º, atribuindo à União, ao Distrito

Federal, aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, a promoção da formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Admite a utilização de tecnologias à distância para a formação continuada e capacitação dos profissionais. Quanto à formação inicial dos profissionais do magistério, estabelece que ocorra preferencialmente de forma presencial.

O diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (2001-2011) destaca que “a melhoria da qualidade de ensino, que é um dos objetivos centrais somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (BRASIL, 2001, p. 140). O PNE (2001-2011), ao tratar da Formação de professores e Valorização do Magistério, visava garantir através de objetivos e metas a formação em nível superior dos professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, por meio da formação inicial, formação em serviço e em parcerias com os entes federados e universidades públicas.

Já o PNE (2014-2024), sancionado em 25 de junho de 2014, propõe duas metas relacionadas à formação de professores: a meta 15, que traça 13 estratégias para “assegurar que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica no nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento” (BRASIL, 2014); a meta 16 propõe 6 estratégias para garantir até 2024 a formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores da Educação Básica.

Tradicionalmente até 2007, no governo Lula, as ações voltadas para a formação de professores eram definidas, no MEC, nas esferas das secretarias – em especial na Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Básica (SEB) e no Conselho Nacional de Educação; agora são organizadas no âmbito da Nova Capes. Estas mudanças correspondem às metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, que estabeleceu um conjunto de programas e ações e também reafirmou a política de valorização dos profissionais de educação.

A formação de professores e professoras constitui requisito indispensável para o alcance das metas propostas, o que significa um desafio para as instâncias governamentais que, diante do quadro deficitário de professores no país, vai considerar a oferta de cursos de formação de professores na modalidade ensino a distância (EAD) como uma política referencial, ao mesmo tempo que aponta para a instituição de um espaço de fomento à Educação Básica na denominada “Nova Capes” (AGUIAR, 2009, p. 139).

Assim, a aprovação da Lei 11.502, de 11 de junho de 2007<sup>9</sup>, modificou as competências e alterou a estrutura organizacional da Capes, tornando-a responsável por organizar junto ao Ministério da Educação a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica.

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (BRASIL, 2007).

O documento ainda destaca que a formação inicial ocorrerá preferencialmente na modalidade de ensino presencial com uso de recursos e tecnologias de educação a distância, já na formação continuada serão utilizados especialmente recursos e tecnologias de educação a distância. Embora, o documento esclareça como deverá ser realizada a formação inicial e continuada no âmbito da Nova Capes, no campo teórico há muita discussão relacionada à concepção ideológica e política dos termos.

Para Mizukami (2002), a formação inicial ou básica, em nível médio ou superior prevalecia até pouco tempo como garantia de atendimento às necessidades de formação profissional dos professores. Quando ampliados para além da formação básica, tais momentos consideravam a formação como sinônimo de eventos – em geral de curta duração, a título de "reciclagem" ou de "capacitação".

Na 3ª Reunião Técnica de Formação Continuada de Professores<sup>10</sup>, organizada pelo Ministério da Educação, caracterizou-se a formação continuada como cursos livres, cursos de atualização, cursos de aperfeiçoamento e cursos de especialização, ofertados pelas próprias redes de ensino, universidades e instituições de ensino superior. Atribuiu-se a formação inicial e continuada à exigência de uma concepção político-pedagógica ampla que assegure a articulação entre teoria e prática, pesquisa e extensão (VERDE, 2014).

As políticas educacionais das últimas décadas impulsionaram a oferta da escolarização, praticamente assegurando a universalização da educação básica, todavia, não houve a correspondente valorização salarial do docente. [...] O setor ainda incluem a oferta de cursos de formação de professores de duvidosa qualidade, além de estarem assentadas nas chamadas pedagogias das competências, de forte vinculação com as demandas do mercado e as políticas neoliberais (COLARES; COLARES, 2013, p. 101).

<sup>9</sup> Conferir em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>.

<sup>10</sup> A reunião tinha como tema A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no Sistema Nacional de Educação. Conferir em: <<https://cursosdh.wordpress.com/reuniao-tecnica-2014/>>.

Conforme Mizukami (2002), a formação continuada de professores deve desvincular-se do modelo clássico, em que a universidade era o único espaço de conhecimento e os professores do Ensino Fundamental e Médio eram os responsáveis por receber a formação e socializá-la através da transposição didática.

Pensar a formação como um *continuum* é superar a concepção técnica e amparar-se no paradigma da racionalidade prática, que percebe a formação docente na concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual (MIZUKAMI, 2002).

Silva e Lima (2008) entendem que as ações de formação continuada devem privilegiar a articulação entre teoria e prática e satisfazer as necessidades de formação profissional pautadas na realidade social, econômica e cultural da sociedade. Para Garcia (1999), a formação continuada é um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

No processo formativo docente, Garcia (1999) considera três dimensões peculiares:

Primeiro uma formação dupla, onde se tem de combinar formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que, como acabamos de ver, nem sempre se assume como característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (Ferry, 1991 *apud* Garcia, 1999).

A partir destas dimensões as ações formativas docentes devem integrar-se e articular-se às demandas institucionais e ao desenvolvimento profissional docente. A interligação destes fatores, associada a melhores condições de trabalho e valorização profissional, é cada vez mais necessária na prática educativa para superar as desigualdades sociais e regionais da realidade educacional brasileira.

Para Candau (1996), a formação continuada deve considerar a “escola como *locus* privilegiado de aprendizagem, em que todo o processo de formação tem de ter como referência fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente”. Assim, a formação do professor, enquanto processo contínuo, deve caracterizar-se pela integração entre teoria e prática, valorizando os saberes docentes.

A perspectiva de formação continuada de professores, pensada a partir da racionalidade prática, em que a formação básica é vista apenas como um dos momentos do processo formativo, encontra na reflexão “o 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, continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI, 2002, p. 16).

Dadas as exigências legais intensificadas desde o período pós-LDB (1996), houve uma explosão de cursos para a formação de professores no âmbito da formação inicial (licenciaturas) e continuada (extensão, aperfeiçoamento, especialização e mestrado) para atender às demandas dos profissionais da Educação Básica. E atualmente o MEC, por meio da Capes, disponibiliza formação aos professores em três eixos: ensino (formação inicial), pesquisa (formação continuada e extensão) e extensão (formação em pesquisa e divulgação científica).

**Formação Inicial:** Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), cursos de licenciatura através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Prodocência<sup>11</sup>;

**Formação Continuada:** Mestrados Profissionais (ProfMat, ProfLetras, ProFís, ProfArtes, ProfBio, ProfHistória, ProfiAP<sup>12</sup>), Novos Talentos, Residência Docente, Cooperação Internacional para a Educação Básica, Formação dos Professores das Olimpíadas de Matemática e Química<sup>13</sup>;

**Formação em Pesquisa e Divulgação Científica:** Observatório da Educação, Feiras de Ciências e Mostras Científicas, Olimpíadas Científicas, Rede Nacional de Educação e Ciências.

Em 2005 o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias universidades com a finalidade de elaborar materiais didáticos e orientar os cursos para os professores em serviço, enquanto o MEC entra com o financiamento e coordenação do processo de formação.

A rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas, superficialidade (GATTI; BARRETO, 2009, p. 207).

Estes Centros de Pesquisa devem constituir focos de referência para o sistema e escolas. Dentre os programas vigentes que se desenvolvem em parcerias com as universidades que aderiram à Rede Nacional de Formação de Professores, destaco o ProInfantil – curso em nível

---

<sup>11</sup> Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

<sup>12</sup> Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso: 15 dez. 2014.



médio destinado a profissionais que atuam na Educação Infantil, mas não possuem a formação específica para o magistério (MEC/2014).

No Ensino Fundamental temos:

- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), curso presencial com duração de 2 anos, em que os professores recebem uma bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais);
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), presencial;
- Pró-letramento, a distância, destina-se aos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, visa à melhoria da qualidade de aprendizagem na aquisição da leitura/escrita e matemática;
- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), que oferece formação em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), realizado na modalidade semipresencial.

Para o Ensino Médio friso a Formação de Professores do Ensino Médio como uma das estratégias do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, disponibilizada aos professores do Ensino Médio e gestores das secretarias de educação, por meio da qual cada educador recebe uma bolsa no valor de R\$ 200,00, e é oferecido aos professores na modalidade presencial; a formação é desenvolvida na própria escola através de um tutor (MEC, 2014).

A respeito da formulação e implementação dos pactos e programas de formação, Noronha ressalta:

O mesmo processo que produz a exigência da educação continuada dos trabalhadores, para tornarem-se teoricamente empregáveis, produz cada vez mais um contingente de excluídos dessa possibilidade e um grande número de professores, precarizados por tipos de qualificação que não os preparam para romper com própria marginalidade e nem com a dos alunos com os quais trabalham (2006, p. 68).

Se estes programas e pactos seguirem na lógica da racionalidade técnica, em que se entende o conhecimento profissional como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos aplicados diretamente a problemas instrumentais, a prática educativa permanecerá inalterada do ponto vista pedagógico e curricular. Logo, este tipo de racionalidade não representará solução para os problemas educativos, pois a realidade educacional brasileira é marcada por desigualdades regionais e as situações de ensino comportam aspectos situados além dos problemas instrumentais.

A problemática da relação teoria-prática está implícita nas questões de formação inicial e principalmente nas propostas de formação continuada que buscam equalizar ou preencher este

vazio com os saberes da prática docente. Goergen e Saviani expõem, em um estudo comparativo, que a Alemanha obteve êxito em resolver esta questão dispondo a formação em dois momentos.

O primeiro, predominantemente acadêmico e inteiramente a cargo da universidade, visa garantir o preparo teórico; o segundo predominantemente prático é assumido pelo Estado através das administrações dos sistemas estaduais de ensino, busca garantir o preparo para o exercício profissional (GOERGEN; SAVIANI, 1998, p. 15).

Entende-se que a formação acadêmico-científica e formação pedagógica prática dos futuros professores é uma discussão constante nos sistemas de ensino, e não há uma forma correta e única de alcançar resultados positivos. No entanto, “a análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ter conhecimentos *sobre* a prática, é necessário *saber fazer* (BRASIL, 2002, p. 63).

A formação continuada no Brasil tem considerado as instituições de Educação Básica e Superior como espaço de formação, articulando formação teórica, científica e pedagógica como uma dimensão inerente no processo formativo e caracterizando o trabalho docente como eixo de formação na perspectiva do professor reflexivo.

A concepção de professor reflexivo vem constituindo nas últimas décadas uma tendência forte na formação de professores; esta vertente, divulgada por Donald Schon, está presente nos diversos programas e pactos de formação que envolvem conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação:

**Conhecimento na ação:** conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no dia a dia, configurando um hábito;

**Reflexão na ação:** frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos;

**Reflexão sobre a reflexão na ação:** acontece quando a reflexão na ação não dá conta de novas situações que trazem problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens [...] (PIMENTA, 2006, p. 20).

Com diferentes abordagens políticas e ideológicas, a concepção de professor reflexivo abrange uma amplitude de significados relevantes e contraditórios, “com a ênfase na formação docente relacionada aos esforços das reformas neoliberais e neoconservadora em exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores” (SMITH, 1992 *apud* ZEICHNER, 2008). Borges (2006, p. 206) assinala que o uso indiscriminado da concepção de professor reflexivo,

utilizada também pela racionalidade técnica para resolver problemas imediatos da educação, corre o risco de responsabilizar os professores pelos problemas estruturais do ensino em nome da modernidade e da autonomia do professor.

Essa visão da reflexão como prática individual, de que os docentes devem refletir mais sobre sua prática, leva a supor que são eles que devem resolver os problemas educativos. É necessário, pois, aprofundar essas análises para se evitar a confusão e desgaste do princípio da reflexão (BORGES, 2006, p. 207).

Zeichner (1993) e Borges (2006) apontam que a obra de Schon sobre o princípio da reflexibilidade está voltada para as práticas individuais do professor com vistas a resolver os problemas imediatos. Embora Schon não ignore que as atribuições individuais estão articuladas às instituições, ele não fornece uma base teórica para a mudança institucional e social. “Schon está consciente dessa limitação em suas análises, porque, em sua opinião, as mudanças institucionais se produzem num tempo mais extenso que os episódios singulares da prática” (BORGES, 2006, 2007).

Assim, a formação de professores da Educação Básica pautada na reflexão mútua deveria vincular-se ao contexto micro e macrossocial, pois envolve o compromisso com a justiça social e práticas educativas justas e democráticas. Isso também não significa atribuir aos professores outras responsabilidades que os retirem de suas tarefas primeiras de educar.

A ligação da reflexão docente com a luta da justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes, precisamos nos certificar, de uma maneira de que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2009).

Todavia, a demanda para cursos, programas e ações de formação deveria articular-se preferencialmente às prioridades da escola, dos professores, dos alunos pautadas em condições adequadas de trabalho e valorização profissional. Na formação docente, faz-se necessário integrar “a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, e assim possibilitar uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 1999, p. 25).

Entende-se que no processo formativo a reflexão deve-se desenvolver numa perspectiva crítica, como afirma Borges:

Deve-se não apenas aceitar a prática reflexiva, mas também analisar qual é o tipo de vínculo com a ação que se pretende estabelecer, que relações sociais vai se realizar, a quem interessa servir e que construção social apoiar-se. Para essa pretensão, de ir além das condições que marcam a prática social, tratando de desvelar a sua origem sócio-histórica e os interesses a que serve, pode-se dizer que o interesse que move a reflexão crítica é emancipação (2006, p. 210).

Para mudanças significativas na formação de professores é preciso construir uma visão crítica e sócio-histórica dos currículos, do ensino, da escola e dos processos de formação. Formar professores emana um processo longo e contínuo com melhorias na estrutura da formação inicial, condições adequadas de trabalho, avanços salariais, valorização profissional e formação continuada. A concretização destes direitos envolve o comprometimento e articulação de atores, tais como o Estado, a secretaria estadual ou municipal de educação, o gestor, o coordenador pedagógico e contexto onde a escola está inserida.

Com a ampliação da jornada escolar, novas formas alternativas de organização do trabalho pedagógico, metodologias, currículos, oficinas e prioridades de atendimento aos alunos das classes populares são delineadas na política educacional. Cabe interrogar qual concepção de educação integral move a ação pedagógica da escola e a prática educativa docente, como ocorre a formação destes professores nestes novos tempos/espacos, se a escola compreende estes alunos como carentes, marginalizados, empobrecidos ou os representa como vítimas de um processo histórico de desigualdade social que os condena a viver num estado de precarização e exclusão. Neste sentido cabe refletir as concepções e práticas presentes na escola de tempo integral, a formação crítica reflexiva pode contribuir na atuação docente para desconstruir as representações negativas atribuídas às minorias étnicas e raciais.

### **1.3.1 A formação continuada de professores nas ETIs**

Com a retomada da Política de Educação em Tempo Integral em pleno século XXI, 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. Neste contexto educacional, Moll (2010) pontua como necessária a formação de professores: “este é o primeiro desafio para atuar com Educação Integral em uma jornada ampliada, mais tempo na escola culmina em formar e qualificar educadores nesta nova realidade educacional”.

Retomam-se aqui as iniciativas de Darcy no 1º e 2º Programa Especial de Educação, direcionadas à formação dos profissionais de educação para atuar nas escolas de tempo integral; percebe-se que Darcy pretendia promover por intermédio da formação o compromisso ético, político e pedagógico dos professores com os alunos das classes populares atendidos nos Cieps.

Darcy Ribeiro, ao idealizar os Centros Integrados de Educação Popular, traçou um plano de formação em que os professores se inteirassem dos objetivos e fins da escola de tempo integral. Conforme Monteiro (2009), “além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos a escola assumiu também a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano”. Para Darcy, o sucesso das escolas em tempo integral perpassava pela atuação ativa e consciente dos professores, considerava o professor como o agente de mudança; logo lançou, no 1º Programa Especial de Educação, as Escolas de Demonstração e no 2º Programa, o Curso de Atualização de Professores para as Escolas de Horário Integral – o Curso do Ciep.

Nas Escolas de Demonstração eram realizados acompanhamento e avaliações das propostas do governo [...] estes locais recebiam funcionários e professores que atuavam ou iriam atuar nos CIEPs para visitas demonstrativas e realização de estágios. Nessas escolas, a concretização de todo processo educacional foi objeto constante de análises e de críticas, com vistas a possíveis reformulações e direcionamentos (MONTEIRO, 2009, p. 45).

No 2º Programa Especial de Educação (1991-1994) foi oferecido às professoras, animadores e profissionais da educação física recém-formados o curso de aperfeiçoamento para atuar no Ciep, o qual adotava a abordagem construtivista, em que se percebia o aluno como um ser histórico.

O projeto de ensino nos CIEPs era centrado no aluno e procurava também, atender suas necessidades mais básicas como alimentação e saúde, objetivando o desenvolvimento pleno de sua capacidade cognitiva, além de procurar incorporar a cultura em que o mesmo estava inserido (BARBOSA, 2011).

O curso de aperfeiçoamento era realizado no formato de residência pedagógica<sup>14</sup>, orientado por um projeto pedagógico de formação que concedia uma bolsa no valor semelhante ao salário do professor estatutário no início de carreira (MAURÍCIO, 2012). Era organizado em módulos com duração máxima de 1.600 horas, cada módulo tinha a carga horária de 640 horas e correspondia a um semestre letivo.

---

<sup>14</sup> Era dirigida a recém-formados sem vínculo com instituição pública; a remuneração era em forma de bolsa de estudos; o curso era certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (MAURÍCIO, 2009).

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, selecionados e aprovados em entrevista pela SEEPE:

Para aperfeiçoamento teórico-metodológico os professores em formação recebiam programas de vídeo-educação pela televisão e publicações da Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE): Cartas ao Professor; Revista Informação Pedagógica e Cadernos Pedagógicos (BARBOSA, 2011).

O curso incluía temas referentes à fundamentação científica, prática educativa de horário integral, domínio das disciplinas, metodologia do ensino, instrumental teórico para pensar a diversidade cultural, a relação do processo saúde-doenças com as condições socioeconômicas e culturais, fundamentação teórica da Educação Física e leitura crítica das mensagens audiovisuais (MAURÍCIO, 2012).

O projeto do curso do CIEP trazia em si 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 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. 25).

Nos Cieps a cultura era assumida como eixo articulador e o professor tinha o papel fundamental, pois ele estabelecia o elo entre a cultura escolar e o universo dos alunos. Assim, a formação em serviço deveria pautar-se na realidade dos alunos atendidos, e não mais no aluno ideal, aos professores careceria o preparo político e pedagógico para lidar com as questões presentes no cotidiano das escolas (MONTEIRO, 2009, p. 45). A formação docente implementada nos Cieps inseria, além das atividades de estudo, o trabalho docente nas dimensões do planejamento, ensino e avaliação. Conforme Monteiro:

O Ciep era lugar de indução, de trocas culturais intensas e de afirmação de identidades sociais dos diferentes grupos presentes. Essa integração implica, assim, a abertura para o reconhecimento de crianças sem nenhuma distinção de cor, religião, gênero ou condição física, essa perspectiva que assume a inclusão em sua plenitude (2009, p. 38).

Em 2007 foi aprovada a Portaria Interministerial 17, que aciona como estratégia induzir ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva integral. Percebe-se que

somente no final de 2013 o MEC inseriu a temática Educação e Escola de Tempo Integral no catálogo de cursos de formação dos profissionais da educação básica.

De 2014 a 2015 o tema foi distribuído em quatro cursos com os seguintes títulos: A Escola e a Cidade: Políticas Públicas de Educação; Docência na Escola de Tempo Integral; Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral; Programa de Formação de Professores e Gestores de Escolas de Tempo Integral. Foram oferecidos na modalidade semipresencial por meio da plataforma Moodle, junto aos polos da Universidade Aberta do Brasil, e em parceria com as universidades federais por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica<sup>15</sup>.

Em entrevista com o Coordenador Pedagógico da Seduc em Parintins, verificou-se que a rede estadual ainda não contempla um plano de formação específico para docentes e gestores que atuam nas escolas de tempo integral. A formação organizada no âmbito da Seduc/AM contempla todos os professores da rede, independentemente de atuarem em turnos parciais ou integrais.

O plano articulado de 2015 para o Amazonas<sup>16</sup>, que integra diversos temas de formação para os docentes da Educação Básica, assinala dois cursos de aperfeiçoamento referentes à temática Educação e Escola de Tempo Integral. Primeiro, “A Escola e a Cidade: Políticas Públicas Educacionais” e “Docência na Escola de Tempo Integral”, ambos oferecidos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio da Escola de Gestores, e Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A formação continuada oferecida pelo MEC aos professores da Educação Básica, na modalidade presencial e preferencialmente semipresencial, necessitaria ser concebida como um processo contínuo integrado à realidade educacional do professor e do aluno. A história tem pontuado que as reformas, objetivos e contextos são revisados, alterados, mas as condições de precarização do trabalho docente, a formação aligeirada, a desvalorização profissional permeiam o cotidiano escolar.

Em entrevista com a gestora da escola pesquisada, verificou-se que ainda não foram organizados temas de formação para atender as demandas da escola. Segundo a gestora, a escola não dispõe de recursos para realizar ou promover a formação dos profissionais, mas destacou que os professores participam dos cursos disponibilizados pelo MEC, Seduc/AM e

---

<sup>15</sup> O programa tem como público-alvo coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exerçam função equivalente e integrem a equipe gestora da Escola de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.ec.gov.br/index.php?escola-de-gestores>>.

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://cursosdh.wordpress.com/planejamento-2015/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Coordenadoria Regional de Educação de Parintins, e a formação em serviço é contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola.

Em quatro anos de funcionamento, o Centro Educacional de Tempo Integral de Parintins recebeu professores para atuar pela primeira vez com a proposta de educação em tempo integral; ainda assim, não houve um planejamento, uma formação em que estes professores ingressantes pudessem conhecer, discutir, refletir e analisar a concepção de educação integral adotada pela escola. Para estes professores, que trazem uma experiência educativa da escola de turno parcial, faz-se necessário tratar de questões como política e legislação educacional para a escola e educação em tempo integral, concepção de educação em tempo integral, tempos/espços diferenciados, currículo interdisciplinar e integrado, metodologias diferenciadas. Sem o planejamento e efetiva realização de atividades coletivas, as possibilidades de aprendizagens reflexivas ficam reduzidas, e dificilmente pode ocorrer os avanços como os apontados por Moll:

A ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensarem 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 as situações concretas do mundo (2009, p. 36).

Neste sentido, considera-se a formação como um processo contínuo e ininterrupto indispensável ao fazer docente, pois permite a atualização de conhecimentos, aquisição de novas metodologias de ensino, discussão e aperfeiçoamento de demandas realizadas pelos professores para melhorar a prática educativa da escola. Percebe-se que tanto a qualidade da educação brasileira quanto o sucesso das instituições escolares em tempo integral perpassam, dentre outros fatores, pelo financiamento, estrutura, recursos humanos, materiais e comprometimento dos professores em concretizar os objetivos das Políticas de Educação em Tempo Integral.

No entanto, cabe também a gestores, pedagogos e os professores analisar quais ideologias estão implícitas na proposta de educação integral e se contemplam as necessidades formativas, o acesso ao conhecimento universal dos alunos das classes populares. Uma estratégia para que estes professores reflitam sobre sua prática é a formação crítica que considere o conhecimento teórico e tenha como ponto de partida e de chegada a prática social.

Darcy Ribeiro, ao idealizar os Centros Integrado de Educação Popular nas décadas de 80 e 90, reconheceu a formação do profissional de educação como parte inerente de todo projeto de transformação na educação e assim planejou paralelamente dois planos de formação para os



professores na primeira e segunda parte da implantação dos Cieps no Rio de Janeiro. Para Darcy, a escola tinha a função social de superar as desigualdades e integrar a cultura dos alunos no cotidiano da escola; para isso era preciso instrumentalizar o professor por meio da formação, como assinala Maurício (2009):

Sentia-se a necessidade de realizar uma ação intensiva, interferindo na formação do profissional que iria atuar numa escola de horário integral, de modo a aprofundar o processo de reflexão pedagógica e ampliar seu comprometimento com esta escola que seria integrada e voltada para formação do cidadão (*apud* RIBEIRO, 1995).

Adversamente às iniciativas de Darcy, é perceptível na política atual um descompasso na formação do professor, na ausência de possibilitar subsídios teóricos/metodológicos para atuar na escola de tempo integral, pois a formação disponibilizada pelo MEC somente ocorreu após cinco anos de implementação do Programa Mais Educação. Em relação à formação de professores para a escola de tempo integral, Branco afirma:

A formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos é essencial, uma vez que não se pretende ofertar “mais do mesmo”, isto é, reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução [...] a formação continuada de professores deverá ser considerada prioritária (BRANCO, 2011, p. 247).

Com a política educacional atual direcionada para Educação em Tempo Integral com foco nos alunos de baixa renda, em risco social (escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas), a discussão sobre a formação docente deve ser pensada em duas perspectivas: a primeira deve pautar-se na formação para atender os espaços/tempos diferenciados e a segunda se relaciona à formação voltada para as demandas do público-alvo proposto no PNE (2014-2024), homogêneo quanto à classe social, mas diferente nas organizações sociais, políticas e culturais.

#### **1.4 Interfaces da diversidade na formação de professores**

A instituição escolar por muito tempo enfatizou a igualdade como garantia dos direitos básicos de todos. No entanto, esta igualdade estava restrita aos valores, padrões de um único grupo dominante; as demais manifestações étnicas, raciais, de religião, de classe eram silenciadas e estigmatizadas na cultura escolar por meio do currículo, da organização pedagógica, dos conteúdos e de uma prática docente monocultural. Como afirma Emília Ferreiro, este contexto está interligado ao processo histórico latino-americano.

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira do século anterior encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (*apud* CANDAU, 2012).

A formação do povo brasileiro é marcada por uma história de escravização e exploração em que os afrodescendentes e indígenas foram as maiores vítimas, os quais hoje, em conjunto com outras minorias étnicas e culturais, buscam através de organizações e movimentos a garantia dos direitos básicos e o respeito às suas especificidades e singularidades.

Os grupos excluídos foram inseridos na escola por meio de mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a permitir o acesso desses sujeitos “outros” à escola (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008). Os movimentos sociais tiveram intensa colaboração na inserção destes sujeitos outros na escola e direcionaram o olhar para os processos discriminatórios e excludentes presentes em vários âmbitos, entre eles a escola. Estes sujeitos outros recebidos na cultura escolar por um currículo único, projetos pedagógicos homogeneizadores e uma prática educativa excludente reclamam hoje para a escola uma nova concepção de educação e cultura que considere suas diferenças. Conforme Ibermón (2000), é preciso superar o mito da sociedade moderna de igualdade de oportunidades e questionar os discursos de inclusão muitas vezes assimilacionistas e reprodutores.

É evidente que a “norma” escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização. Sendo assim, refletir sobre a educação para o futuro pode supor a proposição de modificações significativas da instituição educativa e das relações que nela produzem (IBERMÓN, 2000, p. 83).

Sob a pressão dos movimentos sociais (negros, índios, homossexuais, religiosos etc.) a temática referente à diversidade/pluralidade foi firmada na Constituição Federal. O Art. 215 expõe que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Na legislação educacional a questão sobre a diversidade é consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais por meio do tema transversal Pluralidade Cultural.

No cenário internacional a Unesco, órgão com forte interferência na educação mundial, elaborou e divulgou nas últimas décadas diversas declarações, no que diz respeito à tolerância<sup>17</sup>. Cito a Declaração de Princípios para a Tolerância aprovada na 28ª Conferência Geral da Unesco, em Paris, no ano de 1995, segundo a qual “a tolerância é não somente um princípio relevante, mas igualmente uma condição necessária para a paz e para o progresso econômico e social de todos os povos”. Esta visão se fundamenta no respeito e valorização da diversidade cultural assentados nos direitos humanos universais.

Em 2001 o Brasil participou da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata<sup>18</sup> realizada em Durban, África do Sul. A Conferência resultou na Declaração de Durban, a qual integra um plano de ação em que o Brasil se comprometeu a concretizá-lo. Este plano de ação se insere no campo das ações afirmativas e consiste no “combate às desigualdades de fundo histórico e cultural, estruturantes da perpetuação das iniquidades sociais [...] que promovam a inclusão através de atitudes concretas” (DESLANDES; FIALHO, 2010, p. 11).

No governo Lula ocorreram avanços no campo das políticas afirmativas, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad<sup>19</sup>) e a aprovação da Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008.

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, modificada pela Lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena. Este aparato legal tornou mais exigente a inserção de conteúdos que tratam da valorização, cultura e contribuição dos povos indígenas e africanos na história do povo brasileiro.

Com o reconhecimento da intensa desigualdade social que perdura no Brasil há séculos e o papel da educação como determinante para garantir a emancipação do cidadão, a Secadi trabalha uma série de ações com a finalidade construir uma política pública que transforme em realidade a principal diretriz da Unesco: proporcionar educação de qualidade para todos, ao longo da vida. Demarcou ainda a escola como um espaço público inclusivo e não um agente de exclusão.

---

<sup>17</sup> No período pós-1990 a Unesco organizou diversos eventos sobre Tolerância, entre eles: Conferência Internacional sobre Democracia e Tolerância (Coréia, 1994); Conferência sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe (Brasil, 1994); Conferência de Educação para a Tolerância (Lisboa, 1995).

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/>>.

<sup>19</sup> A partir de 17 de maio de 2011, com a reestruturação do MEC publicada no Diário Oficial da União, a Secad passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

O processo de exclusão não age de forma aleatória, passa a ter rosto e identidade. É étnico-racial, regional-cultural, pune de forma distinta, precisa e focalizada os que são diferentes – indígenas, quilombolas, pessoas do campo, jovens negros da periferia, pessoas com deficiências e tantos outros (MEC/Secadi).

Em consonância com a legislação anterior, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 1, de 17 de junho 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propondo orientações às unidades de ensino, como afirmam Marques, Calderoni e Moraes:

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos das legislações, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais orientam as unidades de ensino no sentido de desenvolverem ações de combate ao racismo e a discriminação, visando o respeito e à valorização dos contrastes de diferença racial (2014, p. 97).

O reconhecimento da diversidade na legislação educacional, a implementação de políticas, programas e ações para o reconhecimento, valorização da cultura e respeito às diferenças no cotidiano da escola requerem docentes comprometidos com um novo olhar para as singularidades destes alunos “outros”. Entretanto, a temática diversidade/pluralidade/diferenças ainda se apresenta como uma lacuna, seja na formação inicial ou continuada do professor da Educação Básica. Sobre a formação docente, Catanante assinala:

Como mostravam em pesquisas anteriores Sant’Ana (2005), Silva (2005) e Munanga (2005), os professores não tinham domínio dessa temática, uma vez que não foram capacitados em sua formação inicial, e nem mesmo quando já profissionais, em formação continuada” (CATANANTE, 2014, p. 63).

Ao evidenciar a ausência desta temática na formação inicial e continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais recomendam aos sistemas de ensino e às coordenações pedagógicas a urgência em capacitar os profissionais para atingir os objetivos propostos nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Considera-se também que não se pode ter como parâmetro uma relação de causa e efeito entre a legislação pertinente e a concretização na realidade social, pois, para a legislação se materializar no cotidiano da escola, é necessário considerar os fatores relacionados à dinâmica, estrutura, complexidade da escola, atores sociais e realidade educacional. Não obstante, evidencia-se um descaso com a educação das classes populares, no que se refere ao currículo, tempo, espaço e localização. Ainda assim, para Marques, Calderoni e Moraes: “A inclusão da

História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar rompeu com o silêncio da escola sobre a subalternização dos saberes indígenas e afro-brasileiros e com o mito da democracia racial (2014, p. 79).

No que diz respeito à educação, ou mais precisamente à política educacional, um dos aspectos importantes é a percepção de que a escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, as quais refletem diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país (SILVERIO, 2006).

O interior da região Amazônica também é um ambiente marcado por diferenças, pois a composição dos povos se consolidou com a presença de diversos grupos culturais guiados por contextos políticos e econômicos diversos. Em cada fase de exploração, povoamento, integração e desenvolvimento, os povos da terra (índios e caboclos) foram tratados como submissos, subordinados, adaptados e integrados. Segundo Benchimol,

A Amazônia acolheu gregos e troianos que aqui vieram para viver e trabalhar. Não se tratou apenas de dar e conceder abrigo, refúgio, agasalho e trabalho. Querenciou a todos, prejuízo de suas identidades, memórias, crenças religiosas, valores conceituais neste grande mutirão étnico-cultural nortista (2009, p. 15).

Em *Amazônia Social e Cultural*, Samuel Benchimol descreve a presença de portugueses, espanhóis, afro-brasileiros, cearenses/nordestinos, ingleses, judeus, sírio-libaneses, norte-americanos, italianos, japoneses – e recentemente a fase gaúcha de sua formação –, estimulados pela expansão da fronteira agrícola e pecuária. “As matrizes culturais do povo amazônico foram sendo formadas por justaposição, sucessão, diferenciação, miscigenação, competição, conflito, adaptação, por diferentes levas e contingentes de diversos povos, línguas, religiões e etnias” (BENCHIMOL, 2009, p. 13).

A diversidade presente na região Amazônica assinalada por Benchimol se entrecruza no cotidiano da escola, mas em função do padrão único aceitável na cultura escolar, imbuído de hierarquização e relações de poder, as diversidades se transformam em desigualdades. Os sujeitos diferentes na escola fazem parte de grupos excluídos ao longo do processo histórico, que viviam à margem da sociedade e hoje, numa nova conjuntura política, exigem por meio dos movimentos sociais o direito de serem reconhecidos e respeitados nas suas singularidades.

A região Norte e especificamente o Amazonas têm a maior população indígena do Brasil. Cabe acrescentar a este fato o crescimento deste estrato no perímetro urbano por diversos e complexos motivos, e posteriormente a presença desses alunos em escolas urbanas. O Censo Demográfico de 2010 registra que, das dez cidades com maior população indígena em área urbana da região Norte, oito estão no Amazonas (São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de

Oliveira, Manaus, Santa Izabel do Rio Negro, Benjamin Constant, Barcelos, Autazes e Santo Antônio do Içá), sendo as demais Belém (Pará) e Boa Vista (Roraima). A presença de indígenas em áreas urbanas é cada vez mais intensa por diversos motivos e, especificamente, porque muitas escolas nas áreas indígenas disponibilizam a Educação Básica até os anos finais do Ensino Fundamental, e os alunos que desejam cursar o Ensino Médio são forçados a estudar nas escolas urbanas.

Em 2006 o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secadi e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizou a Pesquisa Nacional Diversidade na Escola<sup>20</sup>, dividida em duas etapas, uma qualitativa de responsabilidade do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (Cedeplar/UFMG) e outra quantitativa, executada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe/USP). A pesquisa foi centralizada nas questões de preconceito e discriminação no ambiente escolar, com enfoque nas áreas étnico-racial, gênero e orientação sexual, geracional, territorial, de deficiência e socioeconômica.

A Pesquisa Nacional Diversidade na Escola buscou compreender como a diversidade na escola é percebida pela comunidade escolar (diretores, professores e profissionais da escola, estudantes, pais, mães e responsáveis) e pelos gestores municipais e estaduais, e identificar e caracterizar as categorias relativas às temáticas da diversidade<sup>21</sup>. Em relação a preconceito e discriminação, a pesquisa apontou os seguintes resultados:

Embora os respondentes tenham apresentado, na média, valores abaixo de 40% de concordância com atitudes preconceituosas, os valores obtidos para o índice percentual de comportamento discriminatório oscilaram entre 55% e 72%, indicando que mesmos os respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem comportamento que efetivamente denotam discriminação (BRASIL, 2009).

Embora os termos *discriminação* e *preconceito* sejam complementares, ambos possuem significados distintos. *Praeconcepto* em latim significa conceito, opinião ou julgamento que forma *a priori*, sem conhecimento ou ponderação dos fatos (SILVA, 2006). Quanto a *discriminação*, Silva (2006) a especifica como:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos

<sup>20</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario\\_diversidade.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

<sup>21</sup> A pesquisa foi iniciada em novembro de 2006 e abrangeu dez municípios em cinco estados distribuídos em todas as regiões. Em cada região, foram escolhidas capitais e cinco municípios de médio porte.

humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública. (2006).

Em relação às temáticas pesquisadas, a categoria *homossexual* apresentou maior índice de discriminação (72%), seguida de *pessoas portadoras de deficiência mental* (70,9%), *ciganos* (70,4%), *portadores de deficiência física* (61,6%), *índios* (61,6%), *moradores da periferia e/ou de favelas* (61,4%), *pessoas pobres* (60,8%), *moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais* (56,4%) e *negros* (55%).

Ao analisar a associação entre preconceito/discriminação em relação ao desempenho escolar dos alunos na Prova Brasil 2007, a pesquisa constatou que, na escola com maior conhecimento de práticas discriminatórias vitimando funcionários e professores, o desempenho nas avaliações da Prova Brasil foi baixo; nas escolas em que os alunos apresentaram maiores níveis de preconceito, o desempenho nas avaliações também foi baixo.

A discriminação presente no ambiente escolar tem um caráter excludente, lesivo, que atenta contra os direitos sociais básicos de todo cidadão, independentemente das diferenças de gênero, raça, etnia, religião, faixa etária, geracional e orientação sexual. A pesquisa organizada pelo MEC, por meio da Secadi, demonstrou o que autores como Candau (2012), Gomes (2006), Moreira (2008) já vinham expondo nos resultados de sua pesquisa: o preconceito, a discriminação e os processos homogeneizantes presentes na cultura escolar.

No campo teórico Candau (2012) apresenta a distinção entre os termos *igualdade* e *diferença* com base em depoimentos de professores<sup>22</sup>:

A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito ter acesso. Desde o “uniforme” até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas (CANDAU, 2012).

Quanto ao termo *diferença* são apresentadas duas categorias:

A primeira tende a associar diferenças com déficit em relação ao padrão valorizado socialmente como “normal” e desejado pela escola. A segunda se refere as diferenças percebidas como alvo de discriminação e preconceito relacionadas as questões de identidades étnico-raciais, de gênero, de opção religiosa e de orientação sexual (CANDAU, 2012).

---

<sup>22</sup> Resultado da pesquisa: “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença” desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s).

A respeito das categorias assinaladas de diferenças, uma conexas à construção de identidade e a outra à desigualdade, Candau (2012) reconhece a ambiguidade de representações presentes no cotidiano da escola e a coloca como desafio para a formação docente e pedagógica:

Articular igualdade e diferença no contexto escolar supõe enfrentar muitos desafios, a começar pela própria concepção do papel da escola, herdeira da modernidade, em que a igualdade é privilegiada e as diferenças invisibilizadas. Supõe assumir uma postura de valorização positiva das diferenças, o que exige um trabalho coletivo dos educadores/as, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões (CANDAU, 2012).

Para combater o preconceito, a discriminação e estereótipos negativos relativos às diferenças de gênero, étnico-raciais, de religião e de orientação sexual, Candau e Moreira (2008) propõem uma educação na perspectiva intercultural e o diálogo entre os diferentes grupos sociais.

A perspectiva intercultural na concepção de Candau e Moreira tende a ser:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente concluídas (2008, p. 23).

Além da educação intercultural para a diversidade presente na escola, propõe-se também a visão multicultural, um termo polissêmico com distintas abordagens apresentadas nas obras de Candau (2008), Canen (2005) e McLaren (1997). Candau (2008) apresenta duas abordagens do multiculturalismo, uma descritiva e outra propositiva. A abordagem descritiva diz respeito ao processo histórico, político e sociocultural das sociedades atuais.

A abordagem propositiva “entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 20). Na abordagem propositiva são apresentadas três vertentes do multiculturalismo: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo/interculturalidade. A polissemia de termos na vertente do multiculturalismo é atribuída no primeiro plano à militância e a produção nos grupos sociais; em segundo plano a inserção da discussão multicultural na universidade se dá, cerceada de discussões.

O multiculturalismo assimilacionista afirma que vivemos numa sociedade multicultural onde não existe igualdade de oportunidade para todos (as) (CANDAU, 2008). Esta vertente assinala a integração dos sujeitos diferentes na cultura homogênea. A educação é para todos,



mas nem todos têm a mesma condição de acesso e permanência na escola devido a suas singularidades sociais, culturais e econômicas. É também entendido como multiculturalismo humanista liberal, segundo Candau:

Parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista. Para que esta competição se possa dar é necessário remover os obstáculos por meio de reformas orientadas a melhorar as condições econômicas e socioculturais das populações dominadas. Para tal, podem ser criados programas específicos, dentro do modelo social vigente. Essa posição, segundo o autor reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes (2012, p. 35).

Esta perspectiva se aproxima mais da concepção de educação integral proposta pelo MEC, em que se elabora uma política com a presunção de possibilitar oportunidades iguais de acesso à educação; se reconhece as desigualdades educacionais e sociais, entretanto, agrega num espaço/tempo específico as minorias étnicas, pobres urbanos e populações rurais utilizando na prática pedagógica os referenciais da classe dominante.

O multiculturalismo diferencialista “parte da proposição que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças” (CANDAU, 2008, p. 20). Esta vertente conjuga a necessidade de espaços próprios para a manifestação da diferenças dos diversos grupos sociais, o que na prática se evidencia na estratificação de grupos sociais, cada grupo no seu território.

A abordagem intercultural já citada anteriormente se aproxima do multiculturalismo crítico, com características similares, pois:

Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução [...] as relações culturais estão atravessadas de questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p. 22).

Sob a perspectiva pós-moderna, McLaren (1997) defende o multiculturalismo crítico, pois reconhece que as questões relativas à diferença são determinadas por processos históricos, mentalidades e ideologias, pelas relações de poder que mobilizam processos políticos e sociais.

O multiculturalismo crítico reconhece a diversidade cultural, porém deseja dar um passo adiante do discurso ou da essência, deseja intervir no conflito social para fornecer acesso igualitário aos recursos sociais, a fim de transformar as relações de poder dominante (sociais, culturais e institucionais) onde os significados são gerados (MCLAREN 1997, p. 122).

Para McLaren a cultura é conflitiva, e advoga que a afirmação da diversidade se consolida dentro de uma política crítica e compromissada com a justiça social. E o educador neste contexto tem o papel de agente revolucionário de desmitificar os preconceitos e processos discriminatórios dos grupos minoritários no cotidiano da escola.

A Política Nacional de Educação em Tempo Integral instiga os professores a um duplo desafio de atender em tempo integral a alunos que fogem ao padrão ideal (baixa renda, em risco social, grupos étnico-raciais) e de se adaptar à complexidade de tempo, espaço e organização do trabalho pedagógico diferenciado.

Assim, conjuga necessária a formação de professores para esta nova demanda, presente no cenário educacional desde as iniciativas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e agora acentuada no PNE (2014-2024). Ressalta-se que no espaço escolar a formação continuada advém da participação do gestor escolar, coordenador pedagógico e demandas dos professores.

Discutir a diversidade na cultura escolar pressupõe um compromisso de gestores, pedagogos e professores, pois a legislação, por intermédio de leis, decretos e diretrizes, já garante o respeito à diversidade e à inclusão de conteúdo, ações e projetos para valorizar as diferenças no interior da escola. Na prática educativa e na formação docente urge a necessidade de ações contínuas, de programas de formação em serviço com subsídios teóricos e metodológicos para problematizar, intervir e desconstruir preconceitos e estigmas que permeiam a escola.

## **2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (BRASIL E AMAZONAS)**

Neste capítulo expõe-se a concepção de educação integral presente na política nacional de educação de tempo integral, os pressupostos do Programa Mais Educação que constituem uma ação do Estado para induzir a ampliação da jornada escolar no país, as propostas e estratégias assumidas pelo governo do estado do Amazonas para ampliar a jornada escolar por meio das escolas de tempo integral e centros educacionais de tempo integral.

### **2.1 A ampliação da jornada escolar na legislação brasileira**

Com as reformas educacionais após a década de 1990, a escola assume novas funções e atribuições no combate à fome, equidade e inclusão social. A educação agora prima pelo desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a inserção do jovem no mercado de trabalho. Os programas e projetos do governo são destinados a um grupo específico de crianças, adolescentes e jovens de baixa renda considerados em situação de vulnerabilidade social.

O ato de recorrer a ações de subjetividade e da política torna-se o *modus operandi* do capitalismo. O papel do complexo educativo na conformação ideológica da situação de crise enquanto normalidade, é evidenciado na estruturação de um construto pedagógico que alimenta a aceitação social, o convívio passivo com as diferenças, a formação de competências em conformidade com as exigências ideológicas e técnicas. A educação formal associada a outras esferas da sociabilidade assume uma relevância enquanto estratégia de correção dos efeitos e contradições explosivas do capital em crise estrutural (MOREIRA; MACENO, 2012, p. 185).

Nesse contexto de crise estrutural do capitalismo, a educação em tempo integral é impulsionada como política pública educacional, a fim de amenizar as desigualdades sociais e educacionais dos alunos das camadas populares, possibilitando condições básicas de saúde, alimentação, segurança, higiene no ambiente escolar.

Enquanto parâmetro legal, a Constituição Federal de 1988, sem a pretensão de incentivar a educação integral no Brasil, enfatiza alguns aspectos no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 117).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) reitera os princípios da Constituição Federal (1988) de proteção integral à criança e ao adolescente, propondo a articulação de órgãos governamentais e não governamentais para a efetivação de

programas/projetos. Para efetivar a proteção integral da criança e do adolescente, o estatuto enfatiza a integração entre políticas sociais, assistência social e educação.

Art. 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente ressaltam as políticas sociais como ações primeiras para garantir o desenvolvimento pleno do cidadão, a proteção integral da criança e do adolescente. Desde a redução da jornada escolar no início do século XX as classes populares se depararam com maiores oportunidades de garantir uma vaga na escola para seus filhos. Porém, frequentar os bancos escolares não significava garantir conhecimentos necessários à transformação social dos alunos.

Com a perspectiva de universalização do ensino, ocorreu a redução da jornada escolar, e conseqüentemente, os alunos das classes populares foram os mais atingidos, tendo acesso a uma educação precarizada, segregadora e excludente. Estas transformações educacionais vinculam-se à intrínseca relação entre economia, política e educação, claramente expressa no projeto neoliberal. Segundo Neves,

Enquanto o MEC elaborava o Plano Decenal de Educação para Todos, com vistas a elevar o patamar mínimo de escolaridade das massas brasileiras, requisito da terceira revolução industrial, dentro da ótica do capital, e insistentemente reivindicado pelo empresariado nacional nos anos de 1990, o BNDES realizava seus estudos para vir a se consolidar, posteriormente, em instrumento propulsor de projetos destinados à “educação para a competitividade” projeto neoliberal para a educação nacional no século XXI (NEVES, 2008, p. 47).

Em relação a estes aspectos, Moreira e Maceno reiteram:

A ampliação da educação promovida pelo capitalismo possui uma conexão com a necessidade de formação técnico-profissional do trabalho [...]. Para efetivamente apreender a função social e o papel da educação é preciso buscar a relação que se mantém com o processo produtivo, porém também é necessário observar a mediação que ela exerce na formação geral e não técnica, ou seja, o seu papel na formação para o não trabalho (2012, p. 182).

Conforme as proposições de Neves (2008), o momento atual é identificado como terceira revolução industrial, o conhecimento técnico não é um componente exclusivo da formação, é preciso ainda formar um “cidadão trabalhador”, com um padrão comportamental adequado para a sociedade. Com isso os valores morais e éticos são enfatizados e exigidos nesta formação. É nesta perspectiva, com estes fins que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Nos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2010) e primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), as políticas públicas educacionais foram conduzidas e implementadas como auxílio às políticas sociais (alimentação, saúde, esporte, etc.), efetivadas através da articulação entre os entes federados. É neste contexto de articulação entre política social e educacional que a ampliação da jornada escolar é gradativamente concretizada enquanto política pública educacional. Conforme Abranches, “as políticas sociais refletem decisões de governos, que, muitas vezes, implicam escolhas trágicas, entre o atendimento de uns e a condenação de outros à carência, apesar de sempre justificados por critérios técnicos, como se estes fossem neutros e isentos” (*apud* OLIVEIRA, 2009).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), sob os diversos percalços de distintos interesses (empresários, Igreja Católica e organizações sindicais), efetiva-se como princípios e fins da educação nacional “[...] ter por finalidade o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho” (BRASIL, 2010). E acrescenta, no art. 34, a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, a critério dos sistemas de ensino.

As diretrizes da LDB sobre a ampliação da jornada escolar ficaram adormecidas por algum tempo, sendo retomadas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011. O PNE (2001-2011) é um documento negociado com os atores sociais, o qual expõe os compromissos firmados pelo Brasil na Conferência Internacional de Educação para Todos em Jomtien, em 1990, na Conferência de Dacar em 2000 e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe.

Desse modo, ao referir-se à jornada escolar ampliada, o PNE propõe disponibilizá-la não somente para Ensino Fundamental, mas também para a Educação Infantil. O PNE constitui-se no primeiro documento oficial a estabelecer um quantitativo mínimo de horas para a educação em tempo integral, considerando-se que neste período no Brasil coexistiam diversas experiências dessa modalidade escolar, com distintos objetivos e princípios.

Esse documento, ao fazer referência da educação integral para a Educação Infantil, destaca o atendimento prioritário para crianças de famílias de baixa renda ou pais que trabalham

fora de casa. Quanto ao Ensino Fundamental, reitera a necessidade de ampliar a educação em tempo integral como estratégia para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades educacionais (BRASIL, 2001, p. 58).

A formulação de uma proposta de ampliação de jornada escolar, associada à perspectiva de educação integral, ganha forças, sob o pressuposto da criação, ampliação e efetivação de direitos sociais, com consequências para administração pública, em vista da correção de iniquidades sociais históricas (LECLERC; MOLL, 2012, p. 25).

No entanto, mesmo com as duas legislações educacionais reafirmando o projeto de ampliação da jornada escolar, as experiências de educação em tempo integral ainda eram pontuais e esporádicas, com distintas acepções. Somente a partir da reformulação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído em 2007, a jornada escolar ampliada alcançou um número significativo de experiências escolares no país.

O FUNDEB que distribui recursos por aluno matriculado na Educação Básica, tendo por base coeficientes de distribuição diferenciados tanto por seus diferentes níveis e modalidades de ensino, quanto para a extensão do tempo escolar. Ao associar recursos financeiros à educação em tempo integral tornou possível sua adoção e implementação [...] (BRASIL, 2010, p. 23).

Com recursos diferenciados advindos do Fundeb<sup>23</sup>, para ampliação da jornada escolar, os entes federados com menores recursos tributários tiveram possibilidade de viabilizar, ainda que financeiramente, o tempo integral nas escolas. Deste modo, ocorreu um aumento significativo de iniciativas de escolas de tempo integral nos últimos anos.

A tabela seguinte nos permite visualizar um aumento significativo de experiências em jornada escolar ampliada nos últimos três anos, consubstanciadas às políticas recentes do Governo Federal, com destaque para os incentivos do Fundeb e do Programa Mais Educação. Nesta perspectiva, a ampliação da jornada escolar, com os pressupostos de diminuição da pobreza, equidade e inclusão social, delinea uma nova fase da política pública educacional brasileira.

---

<sup>23</sup>O Fundeb destina ao Ensino Fundamental em tempo integral o percentual de 25% a mais do custo aluno/ano. Para o Ensino Médio, o percentual é de 30% custo aluno/ano (BRASIL, 2007).

**Tabela 1:** Experiências de jornada escolar ampliada em meses

Tempo (meses)	Região						Nº	%
	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul			
Até 12	8	89	17	145	53	312	39,0	
De 13 a 24	2	28	10	74	12	126	15,8	
De 25 a 30	2	15	1	54	26	98	12,2	
De 37 a 36	1	16	2	24	15	58	7,2	
De 49 a 60	-	6	1	11	15	33	4,1	
De 61 a 120	-	28	5	37	34	104	13,0	
De 121 a 180	-	2	-	15	9	26	3,2	
De 181 a 240	-	3	1	7	3	14	1,8	
De 241 em diante	-	-	-	2	1	3	0,4	
Não resposta	3	16	7	-	-	26	3,2	
	16	203	44	369	168	800	100,0	

Fonte: Brasil, 2010.

Oliveira (2009) assinala que “a articulação das políticas públicas sociais e educacionais, em geral, vem adquirindo nos governos latino-americanos, uma gestão em que as formulações políticas são definidas no nível central, sendo descentralizada na implementação, ou na execução local”. Salama e Valier (1997) apontam três características das políticas sociais assumidas nas reformas;

Políticas sociais orientadas para os muitos pobres – por serem incapazes de suportar os custos das reformas e de se protegerem, os mais pobres serão alvos das ações sociais governamentais. Políticas sociais de assistência social e benfeitoria e de privatização têm por objetivo ajustar a relação entre seguro e assistência. Políticas sociais descentralizadas e recorrendo a participação popular (*apud* OLIVEIRA, 2009).

A Política Nacional de Educação Integral assume estas características apontadas pelos autores, sendo formulada para um grupo específico e com forte apelo à participação da comunidade, instituições da sociedade civil e privada. Leclerc e Moll sinalizam:

A educação integral é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência (2012, p. 39).

Em 2007, no segundo mandato de Lula (2007-2010), o Ministério da Educação lançou um pacote de ações e medidas no âmbito educacional, com objetivo de mobilizar os entes federados a melhorar a qualidade da educação nas instituições públicas. E instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a qual propôs mais de quarenta programas/ações direcionados para quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização.

O PDE visa a melhorar os índices educacionais no prazo de 15 anos e apresenta como uma das prioridades a Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), incluindo ações de combate aos problemas sociais, que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. O PDE estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a ser alcançado por estados e municípios na melhoria da educação pública no País (BRASIL, 2009).

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, conjuga os esforços interministeriais e intersetoriais e “expressa o compromisso de gestores estaduais e municipais para colocar em prática as 28 diretrizes do PDE (BRASIL, 2009, p. 14)”.

Compondo uma das ações do PDE, o governo lançou ainda em 2007 o Programa Mais Educação (PME), constituindo um dos componentes do Plano de Ações Articuladas<sup>24</sup>. O PME, estabelecido através da Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, e firmado entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura, e do Meio Ambiente, visa a atender as escolas com notas baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O PME apresenta como objetivo:

Art. 1º Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-as para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção da assistência 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 comunitários e dinâmica de redes (BRASIL, 2007).

Ainda no governo Lula, o Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. No decreto o governo reafirma e aprofunda os objetivos e finalidades definidas na Portaria Interministerial 17, busca no Art. 3º formular a Política Nacional de Educação Básica em Tempo Integral.

---

<sup>24</sup> Documento elaborado por estados e municípios, conjunto de ações articuladas, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação. De caráter plurianual, é construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participante (PDE/MEC, 2007).



Assim, com o empenho do governo, na divulgação da escola de tempo integral como premissa de proteção integral, assistência e promoção social do educando, a ampliação das escolas em tempo integral foi contemplada na aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado em 25 de junho de 2014, no final do primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). Este documento decenal aciona, na meta seis, a concretização de nove estratégias para disponibilizar a educação em tempo integral para 50% das escolas públicas e atender a pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica.

Meta 6.2 – Instituir, em regime de colaboração, programas de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014).

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) busca, através da educação em tempo integral, conjugar esforços intersetoriais, interministeriais da sociedade civil e privada para ampliação da jornada escolar, com prioridade para crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Com vistas a diminuir as desigualdades sociais e educacionais, a educação em tempo integral também é proposta às escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, considerando as especificidades locais.

Conseqüentemente, após as reformas educacionais na década de 1990, com as novas atribuições da escola, integrando atividades de assistência e proteção social das populações vulneráveis, cabe analisar quais concepções de educação integral são traçadas para atender aos alunos das classes populares, e se estas atendem às necessidades formativas para romper com o processo de desigualdade social, educacional e econômica em que vivem. Com isso a legislação educacional, ao promover a educação em tempo integral, demarca também as concepções, metodologias, currículos e atividades a serem desenvolvidas na escola ou fora dela.

## **2.2 Educação e escola de tempo integral na contemporaneidade**

Neste tópico busca-se delinear as proposições acerca da educação integral presentes no campo teórico e analisar a concepção defendida pelo MEC, pois, ao considerarmos que as ações do Estado não são neutras, cabe desvencilhar quais os objetivos desta proposta educacional para as classes populares, visto que os interesses antagônicos de classes estão presentes, como assinala Saviani: “a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição” (2003, p. 27).

Em 2007, a fim de subsidiar os dados para proposição de políticas públicas educacionais e organizar o texto referência para Reunião da CONAE/2010 sobre Educação em Tempo Integral, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) solicitou a um grupo de universidades federais<sup>25</sup> uma pesquisa sobre as experiências de Educação Integral no Brasil. Tinha-se como objetivo verificar: Quais práticas estavam sendo implantadas para ampliar a jornada escolar levando em consideração uma educação integral? Existe uma concepção ou há diferentes concepções de educação integral?

Primeiramente, observaram-se os seguintes percentuais de experiências em jornada escolar ampliada no Brasil:

Os maiores percentuais são associados aos estados do Rio de Janeiro (53,1%), Ceará (41, 5%), Minas Gerais (39,6), Santa Catarina (34,6), São Paulo (33,2%) e Pernambuco (31,2%), e de outro lado, as menores percentagens estão relacionadas aos estados do Amazonas (2,5%), Pará (4,2%), Tocantins (4,9%) e Sergipe (8,3%) (BRASIL, 2010, p. 17).

Verificou-se que as maiores experiências de jornada ampliada concentram-se nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, sendo a amplitude dessas experiências nestas regiões relacionadas as ações e influências que permaneceram de Anísio Teixeira (Salvador) e Darcy Ribeiro (Rio de Janeiro).

A região Norte apresenta o menor número de municípios com experiências de jornada escolar ampliada, apenas 7 experiências ou 3,1% dos municípios trabalham com jornada ampliada, sendo quatro no Tocantins, dois no Pará, e um no Amazonas (BRASIL, 2010, p. 38). O mapeamento expôs que as experiências em jornada escolar ampliada da região Norte tinham até um ano de implantação, ou seja, constituíam experiências recentes comparadas às demais iniciativas das regiões Sul e Sudeste.

O banco de dados do relatório final revelou ainda uma grande diversidade de nomenclaturas utilizadas nas experiências de jornada escolar ampliada: “Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a qualidade, Super Escola e Escola Viva” (BRASIL, 2014, p. 19). Estas denominações incidem em duas categorias: a noção de integralidade (tempo integral/educação integral) e outra que indica

---

<sup>25</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB).

complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, segundo tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras).

Moll (2014) e Leite (2010) sinalizam algumas acepções de escola de tempo integral, educação integral, educação em tempo integral, jornada ampliada e contraturno escolar, termos vigentes na política educacional brasileira:

**Escola de tempo integral:** refere-se a organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes, se amplia para além do turno escolar [...]. Abrange as necessidades formativas nos campos cognitivos, estéticos, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros (MOLL, 2014).

**Educação integral:** expressão que pode assumir diferentes significados a partir de concepções educacionais, políticas, sociais, culturais. Em geral está associada à multidimensionalidade da formação de sujeitos, buscando-se o desenvolvimento integrado de todas as potencialidades. Remete a ideia de cidadania e de garantia de direitos.

**Educação em Tempo Integral:** tem sido utilizado no caso brasileiro, para designar a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias.

**Jornada ampliada:** jornada escolar superior ao mínimo definido pela legislação que é de 4 horas diárias.

**Contraturno da escola:** turno contrário ao das aulas regulares, no qual tem se desenvolvido atividades de educação integral, coordenadas pelas escolas ou instituições (LEITE, 2010).

De acordo com estes apontamentos, é possível inferir duas propostas de jornada escolar presentes no sistema educacional. A primeira associa-se ao ingresso do aluno na escola de tempo ampliado, sem divisão de turno e contraturno, a adequação de professores, espaços e atividades desenvolvidas ao longo do dia e integradas à proposta curricular da escola. A segunda refere-se ao aproveitamento do ambiente escolar para desenvolvimento de atividades complementares, inseridas no contraturno, como oficinas e atividades desenvolvidas em ambientes escolares e extraescolares, em parceria com instituições públicas, sociedade civil e privada.

Em relação à segunda opção,

A realização de atividades escolares realizadas em outros espaços, pode acarretar diversos problemas, dentre os quais: a desqualificação da escola enquanto *lôcus* privilegiado da formação completa, uma vez que indica a necessidade de os alunos saírem do espaço escolar no contraturno; a presença de outras pessoas que realizam atividades nesses outros espaços, com propostas desarticuladas daquelas das escolas e, além disso, ocorre um processo de seleção dos alunos participantes desses programas, geralmente por critério de vulnerabilidade social (COELHO, 2010).

Quanto à presença da sociedade civil, instituições públicas e privadas são convocadas a participar efetivamente da jornada escolar ampliada, presente no Programa Mais Educação, Art

6º, parágrafo VI, para “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações governamentais e esfera privadas” (BRASIL, 2007). Estas afirmações são reiteradas no PNE (2014-2024), meta 6, estratégia 6.5: “estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar [...] por meio das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino” (BRASIL, 2014).

A presença de setores privados consolidados na legislação educacional encontra-se articulada às propostas neoliberais de participação mínima do Estado, propondo a jornada escolar ampliada, responsabilizando para o desenvolvimento de projetos e oficinas a escola e outros setores da sociedade.

Correlacionando-se às novas propostas vigentes da jornada escolar ampliada, inclui-se a divulgação do projeto Cidades Educadoras, vinculado à Rede Brasileira de Cidades Educadoras, tendo seus princípios presentes na legislação educacional de forma implícita, especificamente no Programa Mais Educação:

O conceito de Cidade Educadora – visa a integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade formal e informal. Apresenta como desafio para o século XXI: investir na educação de cada pessoa para que desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento, sem nenhum tipo de exclusão. Tem como lema “aprender na cidade e com a cidade” (ITAÚ, 2011, p. 38).

No Brasil, o projeto Cidades Educadoras vem sendo desenvolvido desde 2006, em Belo Horizonte, com o Programa Escola Integrada, que além de oferecer aulas de reforço, utiliza também os espaços da cidade, tais como clubes, parques, praças, museus, entre outros. Em São Paulo também é desenvolvido o programa São Paulo é uma Escola, desde 2005, com o objetivo de desenvolver a formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos (CAVALIERE, 2009, p. 53).

O projeto Cidades Educadoras no Brasil ligado à Associação Internacional de Cidades Educadoras, o qual tem como fundamento a Declaração de Barcelona de 1990. Propõe explorar e otimizar o potencial educativo da cidade na vida do educando, porém vincula-se ao projeto neoliberal de participação mínima do Estado.

O documento divulgado pelo MEC para constituir o texto de Referência para o Debate Nacional de Educação Integral delinea:

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante

o uso de equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. Aponta a necessidade que os alunos têm de circular pela cidade, visitar museus, cinemas e parques como prática rotineira de aprendizagem (BRASIL, 2009).

Ao optar por explorar o ambiente educativo da cidade, o estado exime-se de investir na instituição escolar, em recursos materiais e na qualificação dos profissionais da educação, pelo que é conveniente buscar outros espaços de oportunidades educativas, já que muitas escolas não possuem espaços físicos adequados para o aluno permanecer e desenvolver atividades em período integral.

Freitas e Galter (2007) analisam três conceitos: “educação em período integral (relacionado ao tempo diário das aulas), educação integral (referindo-se ao aspecto da formação) e educação integrada (referente às ações desenvolvidas na escola)”. Cada conceito é analisado a partir de diferentes perspectivas: o primeiro está fundamentado nos estudos da obra de Manuel Antonio de Almeida e Raul Pompéia, o segundo nos estudos de Karl Marx e Miguel Bakunin, e o terceiro nas reflexões de Anísio Teixeira e a legislação educacional vigente.

A partir dos estudos das obras literárias de Manuel Antonio de Almeida (*Memórias de um Sargento de Milícias*) e Raul Pompéia (*O Ateneu*), Freitas e Galter (2007) atestam indícios da presença de uma educação integral no formato de semi-internato voltada para a elite.

Quando a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral. Esse modelo escolar, bastante limitado socialmente, permaneceu até a década de 20 e 30 do século XX (FREITAS; GALTER, 2007).

Na concepção defendida por Bakunin (2003, p. 78), a instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para vida intelectual como para a vida do trabalho, visando a que todas possam chegar a ser pessoas completas. Ao defender a associação entre educação e revolução, pressupôs que a instrução integral poderia ser alcançada apenas após a emancipação econômica, política, intelectual e moral dos trabalhadores (MORAES, 2014).

Marx também defendia uma educação compromissada com o desenvolvimento pleno do ser humano, numa sociedade sem classes, e criticava arduamente a formação fragmentada (formação unilateral) oferecida à classe operária para atender aos interesses da classe dominante – interesse do capital. Com isso, os pensamentos de Bakunin e Marx se relacionam quanto à concepção de formação integral, que consistiria “numa aprendizagem para além da concorrência na sociedade capitalista, em que todas as potencialidades humanas (científica,

artística, cultural e produtiva) fossem consideradas e desenvolvidas – formação omnilateral” (FREITAS; GALTER, 2007). Logo, a produção omnilateral objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida da sociedade e a produção unilateral visa somente à preparação do homem para o trabalho alienante (NEVES, 2009).

Acerca da educação integral para a classe trabalhadora, Silva reitera:

A sociedade capitalista não oferece as condições concretas para possibilitar a educação integral tendo em vista a unilateralidade presente no processo de formação [...]. Dada a divisão entre classes sociais antagônicas que compõem a sociedade brasileira, compreende-se que a educação escolar destinada à classe trabalhadora não terá como objetivo formar os indivíduos desenvolvendo-os integralmente no sentido da superação da unilateralidade da educação burguesa (2014).

Para o educador Anísio Teixeira, sob os princípios do escolanovismo, a escola era um espaço de transformação da sociedade, onde o aluno obtinha uma formação completa para se inserir na sociedade democrático-burguesa. Entretanto, para os alunos das camadas populares, com ensino restrito a um turno e escolas precárias, esta formação era inviável. Assim, ao concretizar a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, e disponibilizar atividades educativas (escola-classe) e atividades sociais, artísticas e culturais (escola-parque), propôs uma educação integrada, ou seja, uma escola preocupada em integrar funções sociais e educativas (FREITAS; GALTER, 2007).

No início do século XXI, a Educação em Tempo Integral assume características além do âmbito educacional e subsume um caráter de assistência e proteção social com ênfase na redução da pobreza, inclusão social e equidade, compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos e concretizados no Plano de Desenvolvimento da Educação, no Programa Mais Educação e mais recentemente no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Percebe-se no atual contexto a árdua presença da perspectiva neoliberal, inserida nas políticas públicas educacionais e sociais, as influências de organismos multilaterais na definição de prioridades educacionais – vinculadas à formação para o mercado de trabalho (ao lucro) – sob o discurso de possibilitar oportunidades iguais de acesso, permanência da qualidade educacional e proteção de crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Neste contexto o posicionamento crítico do professor, como agente de mudança comprometido com a transformação social dos educandos, faz-se necessário para reverter o quadro de fragmentação na formação dos alunos das classes populares.

### 2.3 Educação em tempo integral no Amazonas

Pretende-se aqui expor as iniciativas de educação em tempo integral no Amazonas, sua estrutura, distribuição, organização curricular e pedagógica, a fim de compreender o processo de formação de professores neste contexto educacional.

Atualmente, a Rede Estadual de Educação no Amazonas apresenta três iniciativas de ampliação da jornada escolar por meio das Escolas de Tempo Integral (ETIs), dos Centros Educacionais de Tempo Integral (Cetis) e a adesão do estado do Amazonas ao Programa Mais Educação do Governo Federal, que propõe atividades no contraturno.

Cada Ceti é construído com 24 salas de aula climatizadas, laboratórios de informática, laboratório de ciências, bibliotecas, piscina semiolímpica, campo de futebol, quadra poliesportiva, refeitório, sala de dança, sala de música, academia, área de convivência e demais recursos para atender na modalidade de tempo integral uma média de 1000 alunos. É acrescido de ambientes administrativos, sala para professores e técnicos, cozinha, banheiro, escovódromo com adequações para portadores de necessidades especiais, secretaria para atendimento ao público e estacionamento para servidores (Seduc, 2015).

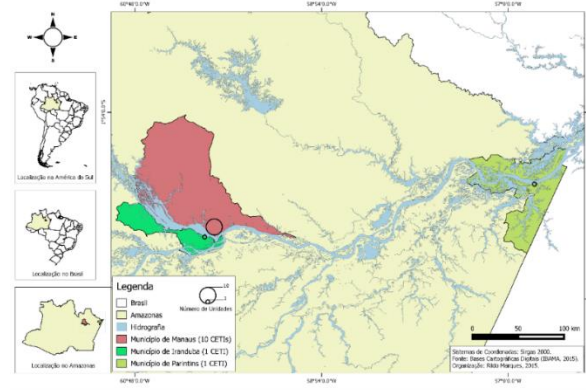
**Figura 1:** Ceti Elisa Feire e Ceti Sergio Pessoa Figueiredo



**Fonte:** G1/Amazonas, 2013.

As ETIs estão distribuídas em 31 unidades escolares, sendo 19 Escolas Estaduais de Tempo Integral – escolas de turno regular adaptadas para atender os alunos em tempo integral (ETIs) – e 12 Centros Educacionais de Tempo Integral (Cetis), construídos com uma estrutura padrão para o atendimento em período integral. Das 19 ETIs, 5 estão no interior do Amazonas, municípios de Boca do Acre (2), Japurá (1), Lábrea (1), Maués (1); as demais estão localizadas na capital do estado, Manaus. Enquanto dos 12 Cetis, 2 estão localizados no interior do Amazonas, em Parintins e no município de Iranduba, os demais na capital do Amazonas.

**Figura 2:** Localização dos Cetis no estado do Amazonas



**Fonte:** Ibama, 2010.

**Org.** Rildo Marques, 2013.

Os Cetis são considerados centros de excelência por agregarem ambientes adequados e seguros aos alunos, oferecendo atividades em espaços como piscina semiolímpica, academia, sala de dança, sala de música, ginásio coberto, entre outros. A construção destes Centros iniciou-se na gestão do governador Eduardo Braga (2003-2006 e 2006-2010) e prosseguiu no mandato do governador Omar Aziz, seu sucessor (2010-2014). Os Cetis apresentam uma característica padrão de espaços e organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades intelectuais, físicas e artísticas. A estrutura física comporta um projeto arquitetônico que envolve três pavimentos distribuídos em 96 dependências e com acessibilidade para portadores de necessidades especiais.

O ingresso dos alunos nas ETIs e Cetis ocorre através de processo seletivo organizado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (Seduc/AM), regido por edital, onde consta a oferta de vagas e os critérios para admissão dos alunos da capital e interior. O período de inscrição ocorre comumente no final do quarto bimestre, não sendo necessário o pagamento de nenhuma taxa de inscrição para participar do processo.

Os editais 001/2014 e 001/2015 da Seduc apresentam, como critérios para inscrição dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), “declaração de rendimentos dos responsáveis, comprovação de participação da família em programas sociais do Governo Federal, Estadual e Municipal e preenchimento do formulário socioeconômico” (Edital Seduc, 001/2015).

Ao analisarmos os critérios de renda familiar, participação em programas sociais e formulário socioeconômico como requisitos para o ingresso na escola de tempo integral, constata-se a concretização dos pressupostos assumidos pelo Brasil na Declaração de Jomtien, de potencializar a educação como local estratégico para redução da pobreza e crescimento



econômico dos países pobres. Arroyo alerta para a superação de visões negativas a respeito da infância e adolescências populares presentes nos programas-políticas educacionais:

Quando a maioria das crianças e dos adolescentes destinatários ou beneficiários desses programas-políticas compensatórias de carências mentais ou de vulnerabilidade moral são os mais pobres, das periferias, vilas, favelas e negros, teremos de reconhecer que estaremos reproduzindo ou reforçando as visões extremamente preconceituosas e inferiorizantes que nos perseguem na história de nossa formação social, política, cultural e pedagógica que por séculos os inferiorizaram (2012, p. 38).

Com o objetivo de atender às populações em situação de vulnerabilidade social, estão em funcionamento no Amazonas 12 Centros Educacionais de Tempo Integral, estando mais 10 em construção (Seduc, 2014). Abaixo a relação dos Cetis no Amazonas, sua localização e ano de inauguração.

**Quadro 1:** Relação de ceti/AM – 2015.

	<b>Ceti</b>	<b>Localização</b>	<b>Inauguração</b>
1.	Ceti Garcitylzo Lago e Silva	Bairro Tarumã	02/2010
2.	Ceti Prof. Eng. Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo	Bairro Cidade de Deus	02/2013
3.	Ceti Prof. Cinthia Régia Gomes de Livramento	Bairro Nova Vitória	05/2011
4.	Ceti Elissa Bessa Freire	Bairro Jorge Teixeira	03/2011
5.	Ceti João dos Santos Braga	Bairro Nova Cidade	06/2010
6.	Ceti Marcantônio Vilaça II	Bairro Nova Cidade	03/2010
7.	Ceti Zilda Arns Neumann	Bairro Colônia Terra Nova	02/2010
8.	Ceti Gilberto Mestrinho	Bairro Educandos	08/2010
9.	Ceti Áurea Pinheiro Braga	Bairro Compensa	02/2011
10.	Ceti Profa. Leonor Santiago Mourão	Bairro Nossa Senhora das Graças	06/2014
11.	Ceti Deputado Gláucio Gonçalves	Cidade de Parintins	07/2011
12.	Ceti Maria Izabel Ferreira Xavier	Cidade de Iranduba	02/2014

**Fonte:** Adaptado Seduc/AM, 2015.

A Rede Estadual de Educação do Amazonas trabalha com o currículo unificado, assim o conteúdo dos componentes curriculares disponibilizados aos professores e alunos dos Cetis e ETIs é igual ao das demais escolas regulares.

Entre os 12 Cetis, 2 apresentam características diferenciadas, o Ceti Professor Engenheiro Sergio Pessoa Figueiredo e Ceti Marcantonio Vilaça II.

O Ceti Professor Engenheiro Sergio Pessoa Figueiredo integra o Programa Estratégico de Indução de Formação de Recursos Humanos em Engenharias (Pró-Engenharias) e Programa Estratégico de Indução de Formação de Recursos Humanos em Tecnologia da Informação (RH-

TI), em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (Fapeam), Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti)<sup>26</sup> e Seduc/AM.

Já o CETI Marcantonio Vilaça II é uma escola estadual administrada em parceria da Seduc/AM com a Polícia Militar do Amazonas, tendo como característica qualidade e disciplina nos serviços disponibilizados aos alunos, professores, pais e comunidade.

**Figura 3:** Ceti Marcantonio Vilaça II.



Fonte: Blogspot Colegio Militar, 2012.

O Conselho Estadual do Amazonas, por meio da Resolução 112, aprovada em 20 de outubro de 2008, que dispõe sobre Regimento das Escolas Estaduais de Tempo Integral (ETIs), incluindo os Centros Educacionais de Tempo Integral (Cetis), expõe os seguintes objetivos para educação em tempo integral no Amazonas:

Oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com áreas de conhecimento e saberes necessários à vida. Desenvolvendo assim, a ascensão social dos estudantes de baixa renda. Promover a permanência do educando, o convívio humano, o aproveitamento escolar, o bem estar das crianças, dos adolescentes e jovens (Resolução 112/2008).

De acordo com o regimento, as Escolas Estaduais de Tempo Integral devem proporcionar aos educandos habilidades cognitivas, sociais e emocionais durante o período em que se encontram no espaço escolar. Aqui são retomadas as competências e habilidades (versatilidade, comunicação, motivação, habilidades como cálculo, clareza na exposição, entre

<sup>26</sup>Extinta em 5 de março de 2015, no Governo de José Melo, e integrada à Secretaria de Planejamento, agora definida como Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação.

outras) requeridas pelo sistema produtivo, conforme publicado no documento “Transformación Productiva com Equidad” da CEPAL.

O período de permanência dos alunos na escola é preenchido com atividades no período da manhã, com aulas das disciplinas regulares conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e no período vespertino são disponibilizados oficinas e projetos divididos em atividades complementares, atividades curriculares desportivas e atividades de enriquecimento curricular.

- Oficinas: são inseridas orientações de estudo, leitura e escrita, resolução de problemas matemáticos, orientação em pesquisa, prática no laboratório de informática e ciências;
- Atividades complementares: dança, teatro, xadrez, capoeira, coral, música e fanfarra;
- Atividades curriculares: esporte, recreação (jogos são classificados como atividades desportivas);
- Enriquecimento curricular: recuperação paralela, aconselhamento psicopedagógico, reforço, seminários, desenvolvimento de projeto, gincana, olimpíadas e concursos.

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 por voluntários, estagiários e/ou monitores. A presença destes agentes sociais na organização da escola é benéfica, desde que não se torne um fator de precarização do trabalho docente e constitua alternativa para substituir a contratação de profissionais de áreas específicas.

Com jornada mínima de sete horas diárias, os estudantes das ETIs e Ceteris são envolvidos em atividades realizadas com apoio dos entes federados, instituições públicas, privadas, entre outras organizações da sociedade civil. A participação destes atores sociais como corresponsáveis pela execução das políticas no âmbito local, especificamente as educacionais, também integra o pacote de reformas ocorridas no período pós-1990, agregando as recomendações da Cepal, Banco Mundial, Unesco entre outras agências que elaboraram estratégias para a educação na América Latina e Caribe. Conforme atesta Oliveira, “nessas reformas, as medidas descentralizadoras são acompanhadas da noção de democracia participativa com o envolvimento de atores sociais na implementação ou execução das políticas públicas, sobretudo as educacionais” (2009, p. 20).

A iniciativa de escolas em tempo integral no Amazonas tende a aumentar com a aprovação, no Senado Federal, de contratação de crédito externo em julho de 2014 entre o

Governo do Amazonas e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no valor de R\$ 151,180 milhões (cento e cinquenta e um milhões e cento e oitenta mil). O recurso destina-se ao Programa de Aceleração de Desenvolvimento da Educação no Amazonas (Padeam) e tem como foco a expansão da Rede Estadual de Escolas em Tempo Integral, ampliação do ensino mediado por tecnologias para a população rural, expansão de programas pedagógicos, qualificação do magistério e gerenciamento escolar (SEDUC, 2014). Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista, o BID é um dos colaboradores técnicos e financeiros do Brasil (2011).

No âmbito das avaliações em larga escala (nacional e estadual), os Cetis têm-se destacado: em 2013, das 10 escolas com melhores índices de aproveitamento na avaliação do Sadeam aplicada ao Ensino Médio, seis foram escolas de tempo integral, sendo 3 Cetis e 3 ETIs.

**Tabela 2:** Índice de Desenvolvimento da Educação no Amazonas – Ideam  
3º ano Ensino Médio/2013

Ordem	Escola	Tipologia da escola	Ideam 3º ano E.M.	Município
1	Ceti Marcantonio Vilaça II	Ceti	7,9	Manaus
2	Ceti Marcantonio Vilaça	EETI	6,9	Manaus
3	Colégio Militar da Polícia Militar	Convencional	6,8	Manaus
4	Instituto de Educação do Amazonas	EETI	6,8	Manaus
5	EETI Senador Petronio Portella	EETI	6,8	Manaus
6	Escola Estadual Senador João Bosco	Convencional	6,2	Parintins
7	Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho	Convencional	6,1	Tefé
8	Escola Estadual de Tempo Integral	Ceti	6,1	Manaus
9	Escola Estadual de Tempo Integral Dra. Zilda Arns Neumann	6,0	CETI	Manaus
10	Escola Estadual Maria Amélia do Espírito Santo	5,7	Convencional	Manaus

**Fonte:** Caed/Seduc/DPFG/GAD.

Os Centros Educacionais de Tempo Integral e Escolas Estaduais de Tempo Integral circunscrevem uma nova trajetória de tempo e espaços diferenciados para o acesso, permanência e melhoria da qualidade educacional no Amazonas. Poderão vir a constituir espaços educativos capazes de transformar a realidade social e educacional dos alunos das camadas populares, desde que gestores, pedagogos e professores tenham clareza dos pressupostos assumidos pela escola: se a concepção de integralidade visa ao desenvolvimento do aluno no convívio social, político e cultural, ou se apenas os integra num espaço com atividades compensatórias, com mais educação do mesmo, onde ele possa ter mais tempo para se preparar para as avaliações em larga escala e provas de vestibulares a fim de melhorar o desempenho da escola nos índices e recompensar a escola e professores com bônus e premiações.

Com relação à formação de professores para as escolas de tempo integral da rede estadual do Amazonas, percebe-se ainda um descompasso, pois o Regimento das Escolas Estaduais prevê a contratação de uma equipe multidisciplinar (pedagogo, assistente social, enfermeiro, psicólogo), todos com dedicação exclusiva, interagindo para melhorar a qualidade educacional. Estes profissionais deveriam receber formação contínua a fim de obterem conhecimentos sobre os objetivos, metodologias e práticas condizentes com a proposta de educação em tempo integral. Como assinala Monteiro, a formação de professores é um fator necessário à concretização das escolas em tempo integral:

Os professores imbuídos da educação integral deveriam realizar formação constante com o intuito de proporcionar mudanças nas políticas educativas que se quer diferenciadas e mais atrativas para os alunos e possuírem momentos de planejamento e elaboração de materiais (MONTEIRO, 2009).

Em entrevista com coordenador pedagógico da Seduc em Parintins, o mesmo afirmou a ausência de um planejamento de formação diferenciado para os professores atuantes na escola de tempo integral e acrescentou: “os professores do Ceti recebem a mesma formação dos demais professores da rede estadual, não há distinção nas demandas formativas” (Coord. Pedagógico). O Regimento das ETIs apenas delinea o perfil e critérios para seleção de professores, não contempla itens referentes à formação continuada. Exigem-se para a admissão de professores os seguintes pré-requisitos:

Profissionais assíduos e pontuais, com efetiva atividade de docência; atuantes em todas as atividades internas e externas da escola; dinâmicos, criativos, proativos, participativos, com espírito de trabalho em equipe; integrados com as metas da escola do regimento de tempo integral; conduta ilibada; isentos de processos de denúncias tramitando na Seduc. O ingresso de novos professores e demais profissionais para as Escolas de Tempo Integral dar-se-á prioritariamente a partir de entrevistas, realizadas pelo gestor, para dar ciência da filosofia em funcionamento do Projeto das ETIs, cabendo ao gestor aprová-lo ou não (REGIMENTO, 2008).

Nota-se a ênfase na exigência de profissionais dinâmicos, proativos e ainda nos aspectos morais e éticos do profissional docente. Se a admissão de professores com um caráter moral e ético se vincula à “vulnerabilidade moral” dos educandos, cabe questionar a concepção de educação integral formuladas para estes educandos. Segundo Arroyo (2012), essa percepção sobre as infâncias-adolescências populares reforça os estigmas inferiorizantes e excludentes:

Quando essas visões das infâncias-adolescências populares invadem esses programas e políticas socioeducativos, esses serão reduzidos a mais educação das condutas e a mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo...Lamentavelmente, essas políticas e programas, se assim pensados,

reduzirão a educação a ações moralizantes dos filhos (as) do povo. Nem sequer serão pensados como políticas distributivas, compensatórias, supletivas de carências intelectuais, mas de carências morais (2012, p. 37).

Com isso, cabe averiguar quais concepções de educação integral mobilizam a ação de gestores, pedagogos e professores nas escolas de tempo integral. Como veem e recebem os alunos das classes populares? Inferiores, carentes de atenção, de cuidado, vulneráveis ou vítimas de um processo histórico de desigualdades. A compreensão de vulneráveis a vítimas poderá mudar radicalmente todo o programa e toda a política socioeducativa, mudará ainda a postura ética profissional dos educadores (ARROYO, 2012, p. 40). Esse processo de transição, de transformação acerca das representações negativas das infâncias-adolescências populares deverá ocorrer num processo contínuo de formação de questionamentos dos valores assumidos nas políticas e programas de educação integral.

#### **2.4 O Programa Mais Educação**

Ao elencar os pressupostos, objetivos e tendências sobre a jornada ampliada, vale destacar as funções do Programa Mais Educação (PME) do Governo Federal. Instituído pela Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro 2010, o PME tende a oferecer educação integral no contraturno através da oferta de diversas ações, programas e projetos desenvolvidos em parcerias intersetoriais e interministeriais.

O Programa Mais Educação busca fomentar projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, e que considere: contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora (BRASIL, 2007).

A proposta do Programa Mais Educação nasce em meio ao debate de diversas concepções de educação integral, e apresenta uma visão capaz de levar a escola contemporânea a uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (BRASIL, 2009, p. 16). Os documentos publicados pelo Ministério da Educação, via Secadi, estabelecem que as ações desenvolvidas no PME devem ter como fundamento, a interculturalidade, a participação comunitária e a intersetorialidade.

Os documentos do PME referem-se a educação intercultural vinculada ao diálogo de saberes entre a escola e comunidade, “implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto da escola como da comunidade” (2009). Na mesma direção a educação comunitária baseia-se nos princípios de transcendência, permeabilidade, corresponsabilidade, conectividade e pluralidade (BRASIL, 2009, p. 45). Já a intersetorialidade trata da articulação dos seis ministérios com o objetivo de concretizar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. O Programa Mais Educação está articulado em 25 programas federais formulados por seis ministérios. São eles:

**Ministério da Ciência e Tecnologia**<sup>27</sup>: Casa Brasil de Inclusão Digital, Centros Vocacionais e Tecnológicos, Centros e Museus da Ciência;

**Ministério do Meio Ambiente**: Municípios Educadores Sustentáveis, Sala Verde, Viveiros Educacionais;

**Ministério do Esporte**: Esporte e Lazer na Cidade, Segundo Tempo;

**Ministério da Cultura**: Casas do Patrimônio, Cineclubes na Escola, Cultura Viva;

**Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**: Centro de Referência Especialização de Assistência Social (Creas), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), Pró-Jovem Adolescente;

**Ministério da Educação**: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Escola Aberta, Escola que Protege, Juventude e Meio Ambiente, Salas de Recursos Multifuncionais, Pró-Info.

O PME, articulado com seis ministérios, busca na integração de políticas sociais e educacionais com medidas paliativas solucionar um problema mais complexo: as desigualdades sociais e educacionais. Com a integração de diferentes ministérios, o envolvimento de organizações comunitárias, diferentes atores sociais, o Programa Mais Educação visa a expandir tempos, espaços e oportunidades educativas integrando diferentes saberes na formação do aluno.

A operacionalização do Programa Mais Educação é realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias (BRASIL, 2009).

<sup>27</sup> Conferir objetivos, público-alvo, interfaces pedagógicas dos programas em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>.

O programa atende prioritariamente a escolas com nota baixa no Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e que necessitem da convergência de políticas públicas educacionais e sociais. Ao executar o programa com escolas de baixo Ideb, na prática as dificuldades se acentuam, pois estas escolas, usualmente, apresentam uma estrutura precária, com falta de recursos humanos, materiais, entre outros problemas.

O termo *responsabilidade social*, acentuado durante a reforma do Estado nas políticas públicas educacionais, refere-se à sociedade como corresponsável na busca por encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral (OLIVEIRA, 2009, p. 20). Como se verifica no material divulgado pelo MEC intitulado *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*, em que apresenta como desafio a integração entre a escola e a comunidade, “cada escola e cada comunidade, mesmo que com aportes de programas de governo, são responsáveis pela superação de seus próprios limites vividos, porque são elas que os conhecem e que podem reinventá-los (BRASIL, 2009, p. 91). Assim, documentos oficiais convocam atores sociais no âmbito individual e coletivo a realizar diversas atividades na escola, com o discurso de integração de saberes.

O apelo à democracia participativa vem acompanhado da ampliação da autonomia nomeada de “empoderamento” local, novo vocábulo traduzido de maneira simplista e mecânica do termo *empowerment*. O termo passou a ser largamente utilizado de um canto a outro para designar a capacidade e competência dos atores sociais envolvidos na implementação local das políticas públicas (OLIVEIRA, 2009, p. 21)

No PME as oficinas executadas no contraturno são realizadas por líderes comunitários e estagiários selecionados de acordo com a demanda das escolas dentro dos macrocampos<sup>28</sup> propostos pela Secadi/MEC. Atribuir à sociedade civil (associações, igrejas, lideranças de bairros) responsabilidade para desenvolver ações na escola vem-se constituído uma das estratégias do Estado, em eximir-se do encargo de investir no interior das instituições públicas.

O programa prioriza o atendimento de alunos cadastrados nos programas sociais ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, distorção idade/série/repetência e vulnerabilidade

---

<sup>28</sup> Temas propostos pela Secadi/MEC para ser trabalhados no Programa Mais Educação: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação e saúde, alimentação e prevenção (BRASIL, 2009, p. 51).



ou risco social. O que na prática seria necessário são mais profissionais da educação qualificados, mais espaços adequados para ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolver atividades educativas, artísticas e culturais em consonância com os macrocampos.

Para Pimentel:

A questão social e suas expressões na escola, enquanto manifestações das contradições de classe, não podem ser solucionadas com ações paliativas nos moldes do Bolsa Família. Historicamente, tem-se atribuído a Estado o papel de solucionar o problema do pauperismo através de uma rede de proteção social juridicamente constituída, destinada aos “excluídos” socialmente (2012, p. 238).

Após aderir ao Programa Mais Educação, as escolas devem escolher um ou mais macrocampos propostos pela Secadi/MEC, ambos articulados ao Projeto Político Pedagógico da escola, respeitando as especificidades e oportunidades educativas da comunidade. Nas orientações do PME aparecem os seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico (obrigatório); educação ambiental e sociedade sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; promoção da saúde; comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnológica.

Quanto à escolha de profissionais para trabalhar nas escolas durante a vigência do Programa Mais Educação, tem-se como critério que sejam líderes da comunidade e acadêmicos das universidades com habilidades específicas para desenvolver as oficinas. Convocar a comunidade a participar da escola, enquanto desenvolvedores de oficinas, congregar voluntários, torna-se um dos desafios da gestão escolar. Sobre a implementação das políticas públicas no nível local, Oliveira (2009, p. 19) destaca: “o apelo à caridade e ao apoio comunitário passa a ser condição vital para a realização dessas políticas [...] as chamadas parcerias entre união, estados e municípios, outras instituições da sociedade civil e ONGs”.

O monitor voluntário responsável pelo desenvolvimento de atividades, projetos e ações concretizadas no âmbito no Programa Mais Educação recebe como incentivo um auxílio de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para oferta de oficinas e acompanhamento pedagógico.

As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010).

Em relação à questão de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades, projetos e ações, o PME adota como política os pressupostos da Associação Internacional de

Cidades Educadoras, presente no Brasil desde o ano 2001. Esta organização visa a ampliar o potencial educativo presente nos diversos espaços da cidade.

O conceito de Cidades Educadoras pressupõe a compreensão da cidade como uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas podem converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2007, p. 15).

Deste modo, a cidade assume parâmetros educativos, onde todos os espaços livres (praças, parques) e edificadas (clubes, museus, igrejas, campos de futebol) são explorados enquanto espaços de aprendizagem. No material publicado pelo MEC, acerca do Programa Mais Educação, afirma-se que “cabe à escola abrir-se para os saberes locais, de forma a transformar a educação numa prática comunitária. Para isso é necessário reunir atores sociais e estendê-la a espaços distintos da cidade e do território onde está escola (BRASIL, 2009, p. 89). Para alguns autores esta medida retira da escola a responsabilidade de um ambiente privilegiado de aprendizagem, e ainda leva os alunos a vivenciar situações desconexas das propostas pedagógicas da escola, sendo que as pessoas responsáveis não se encontram preparadas para receber os alunos nos locais públicos.

Cavaliere elucida duas formas de trabalhar a Educação Integral: uma delas possibilita investimentos e mudanças estruturais e pedagógicas na escola; a outra tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52). O Programa Mais Educação se insere na segunda opção, com a alternativa de buscar outros espaços educativos para a execução da Educação Integral.

Com a adesão ao Programa Mais Educação, cada escola tem um professor que coordena as atividades dos monitores, prioritariamente um professor do quadro efetivo. A Secadi/MEC orienta que ações, projetos e oficinas no contraturno sejam realizados por “profissionais da educação, educadores populares, estudantes e agentes culturais – monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos” (BRASIL, 2009).

O Programa Mais Educação advoga para a escola a responsabilidade de conseguir parcerias (comunidades, instituições públicas/privadas) para a concretização e desenvolvimento de projetos, ações e oficinas, sendo estas atividades realizadas em ambientes adaptados e precários focados em pequenos grupos de crianças, adolescentes e jovens, cuja qualidade das atividades depende de voluntários.

Segundo Diniz-Pereira e Leão (2008), a universalização escolar, os programas e oportunidades educacionais das últimas décadas contribuíram para o acesso das camadas populares à educação básica; entretanto, este acesso não correspondeu à qualidade educacional oferecida nas instituições públicas.

Professores e instituições, assoberbados com novas atribuições delegadas pelas reformas educacionais, viram-se no centro de uma tensão gerada pelo encontro entre o novo público que adentra a escola pública – os jovens pobres – e uma cultura escola que não é capaz de acolhê-los. O resultado desse quadro é a reprodução das desigualdades escolares sob novas bases: a de uma “inclusão precária” ou pela metade (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008, p. 157).

A proposição de Diniz-Pereira e Leão (2008) referente às ações do Estado para o caráter de assistencialismo e vulnerabilidade, em que a educação das camadas populares é articulada nas políticas públicas, é recíproco ao pensamento já apresentado por Arroyo (2012) e Ibermón (2000). Neste contexto, a ação educativa através da formação docente pode desvencilhar as relações de poder presentes nas concepções assimilacionistas, as quais visam a integrar os diversos coletivos sociais num espaço educacional, negando, no entanto, suas especificidades sociais e culturais, ou muitas vezes levando a certo populismo que valoriza a experiência dos grupos populares e étnicos e praticamente não leva em consideração a cultura dominante (CANDAUI, 2012, p. 360).

O MEC, no caderno *Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*, faz uma breve referência de como elaborar temas para planejar a formação de professores. Necessariamente o processo de planejamento deveria considerar os saberes comunitários, saberes escolares e objetivos do curso. Estas orientações são sugeridas em forma de mandalas; no centro da mandala estaria o objetivo a ser superado, em seguida os saberes comunitários, estratégias, metodologias utilizadas, os saberes escolares e, por fim, áreas do currículo condizentes com o tema proposto (BRASIL, 2009, p. 87).

Portanto, o Programa Mais Educação soma-se a mais uma deliberação do Estado em oferecer uma proposta educacional/social precária como estratégia compensatória para as populações pobres. Para alcançar a educação integral na perspectiva da formação omnilateral nas instituições públicas, é imprescindível reconstruir as representações negativas das infâncias-adolescências das camadas populares, reconhecendo que estes modos indignos de viver não se relacionam a um estado de vulnerabilidade, mas a um processo histórico de desigualdades sociais e econômicas.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE NO CETI/PARINTINS

Neste capítulo o(a) leitor(a) encontra informações mais específicas da escola objeto da pesquisa: caracterização, estrutura, organização curricular e pedagógica, atendimento aos alunos considerados em situação de vulnerabilidade social, bem como a descrição do perfil dos professores do Ensino Médio que integram o corpo docente. No movimento do universal ao singular e das conexões entre ambos, discute-se a formação de professores para a diversidade no Centro Educacional de Parintins.

#### 3.1 O Centro Educacional de Tempo Integral de Parintins

Parintins<sup>29</sup> é um dos 62 municípios do estado do Amazonas. Ocupa uma área de 5.592,390 km<sup>2</sup> e tem uma população de 102.033 habitantes, o que resulta em uma densidade demográfica de 17,14 hab/m<sup>2</sup>. Parintins é um município-referência em educação, saúde e lazer do Baixo Amazonas.

A cidade tem um campus da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), um campus do Instituto Federal de Educação do Amazonas (Ifam), um Centro de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), e uma unidade do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam), que disponibilizam diversos cursos propedêuticos e técnicos para a população da região.

Parintins foi a primeira cidade do interior do Amazonas a receber um Centro Educacional de Tempo Integral com a mesma estrutura dos Cetis localizados na capital do estado. O Centro Educacional de Tempo Integral (Ceti) Deputado Gláucio Gonçalves foi inaugurado no dia 4 de julho de 2011, na gestão do governador Omar José Abdel Aziz, e está localizado na Rua Fausto Bulcão, nº 1286, Bairro São Vicente de Paula, zona sul.

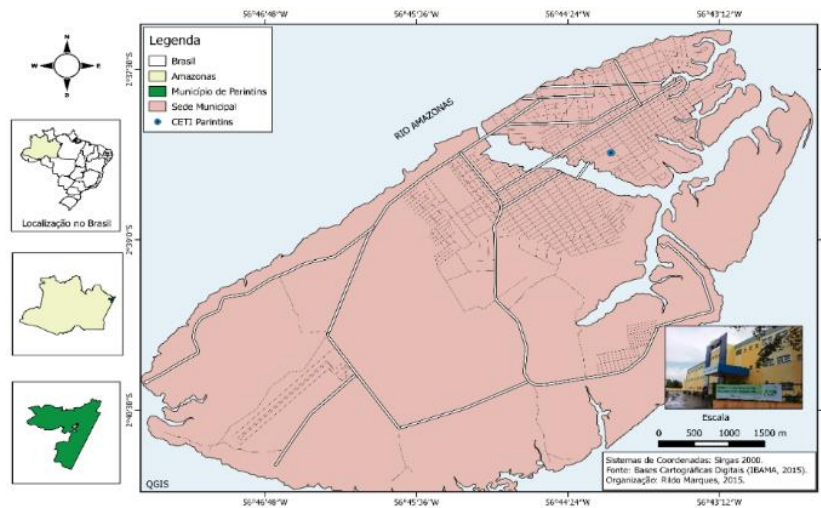
O nome da escola presta homenagem ao ex-deputado Gláucio Gonçalves, nascido em Parintins, com uma trajetória política intensa no município, sendo duas vezes vereador, quatro vezes deputado estadual e duas vezes prefeito de Parintins, e que veio a se aposentar como

---

<sup>29</sup> Conhecida nacionalmente pelo Festival Folclórico que ocorre anualmente, onde se apresenta a rivalidade entre o boi Garantido, representado pela cor vermelha, e boi Caprichoso, representado pela cor azul. As apresentações ocorrem durante três noites, durante as quais se evocam os rituais, lendas e personalidade típicas do cotidiano caboclo e indígena.

Conselheiro do Tribunal de Contas do Amazonas, falecendo em dezembro de 2014, aos 83 anos. Durante seu percurso político deixou importantes contribuições para a cidade de Parintins.

**Figura 4:** Localização do Ceti/Parintins.



**Fonte:** Ibama, 2010.  
**Org.** Rildo Marques, 2013.

Os primeiros alunos do Ceti Parintins foram remanejados da Escola Estadual Deputado Gláucio Gonçalves, que funcionava nas dependências do Bumbódromo, local onde ocorre todos os anos o Festival Folclórico de Parintins.

### 3.1.1 Caracterização da escola

Desde a inauguração, o Ceti/Parintins está em sua segunda gestão. A primeira foi marcada por contradições, denúncias nas rádios locais, insatisfação dos pais com a escola, que foi projetada para atender a 1.000 alunos, mas iniciou suas atividades em julho de 2011 com 753 matrículas, diminuindo nos anos posteriores o número de matrículas.

**Tabela 3:** Número de matrículas 2011 a 2015.

Ano	Níveis de ensino	Quantidade	Total
2011	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	602	753
	Ensino Médio	143	
2012	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	628	863
	Ensino Médio	222	
2013	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	574	764
	Ensino Médio	189	
2014	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	487	634
	Ensino Médio	147	
2015	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)/Ensino Médio	850	

**Fonte:** Arquivos da Secretaria do Ceti Parintins.

A redução no número de matrículas, segundo a atual gestão, estava vinculada “ao descrédito da escola, tinha-se a proposta de educação em tempo integral, mas não funcionava, os pais começaram a pedir transferência e retirar os filhos da escola” (Gestora). A mesma teve que ir às rádios locais solicitar aos pais para não transferirem seus filhos, e este movimento ainda reflete na organização da escola: em 2015, devido a redução de matrículas, têm-se uma turma única do Ensino Médio com 16 formandos, contrapondo-se a 7 turmas de 1º ano.

O Ceti/Parintins têm se destacado pela participação e êxito nas diversas competições e eventos no âmbito local, regional, nacional e internacional. Campeão dos Jogos Escolares de Parintins em 2013, em diversas modalidades; campeão no nível 2 da Olimpíada Parintinense de Matemática; recebeu medalha de bronze e menção honrosa na Olimpíada Brasileira de Matemática (Nacional); vencedor do Concurso de Redação do Juizado Especial de Parintins; e em 2014, a escola recebeu menção honrosa, medalha de bronze e medalha de ouro<sup>30</sup> na II Feira de Ciências da Amazônia. Nas figuras expõem-se a fachada da escola, quadra coberta e piscina semi-olímpica.

**Figura 5:** Área externa do Ceti Dep. Gláucio Gonçalves.



**Fonte:** Ramos, 2015.

O Ceti Dep. Gláucio Gonçalves foi construído em uma área de 10.000m<sup>2</sup>, distribuídos em 24 salas de aula climatizadas, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de reunião, 2 salas de professores, 2 salas de coordenação pedagógica, 2 refeitórios com capacidade para 300 alunos, 1 cozinha industrial, 1 auditório com 265 lugares, 2 laboratórios de ciências, 1 escovódromo, 1 sala de videoteca, 1 biblioteca com acervo/virtual, 1 sala do Centro de Processamento de Dados (CPD), 1 sala da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), 1 enfermaria, 1

<sup>30</sup> Referente ao projeto “O uso de materiais recicláveis para o Ensino de Geometria Espacial”, elaborado com objetivo de otimizar o conhecimento dos alunos em relação à Geometria Plana e Espacial utilizando materiais recicláveis.

consultório odontológico, 1 laboratório de informática com 40 computadores, 1 sala de dança, 1 sala de música, 1 academia, 1 ginásio poliesportivo para a prática multidisciplinar de esporte, 2 vestiários, 1 piscina semiolímpica, 1 campo de futebol, sistema de monitoramento com 32 câmeras e sonorização na parte interna do prédio. Abaixo rampa com acesso para portadores de necessidades especiais e espaço recreativo na área interna.

**Figura 6:** Área interna do Ceti Dep. Gláucio Gonçalves.



**Fonte:** Ramos, 2014.

O Regimento das Escolas de Tempo Integral do Amazonas prevê que “os estudantes terão assistência integral em suas necessidades educacionais para o desenvolvimento da aprendizagem escolar: alimentação, prevenção e assistência médica, assistência odontológica, recreação e atividades culturais variadas” (REGIMENTO, 2008). O Ceti/Parintins contou com a presença de enfermeiros, técnicos de enfermagem e odontólogo apenas no primeiro ano de funcionamento. Atualmente o consultório odontológico e a enfermaria encontram-se sem profissionais para a realização dos atendimentos.

Diagnóstico realizado em 2013 para identificar o quantitativo de alunos por bairros, constatou que o maior número de alunos atendidos no Ceti advém de áreas consideradas periféricas de Parintins: bairros Itaúna (263 alunos), Palmares (143 alunos), Paulo Correa (185 alunos). Além destes a escola atende alunos do assentamento Vila Amazônia, que deslocam-se todos os dias durante 40 minutos de balsa para chegarem até a escola. Esses constituem o público-alvo da escola: alunos em situação de vulnerabilidade social. A vulnerabilidade na abordagem da Cepal<sup>31</sup> está associada às questões de desigualdades sociodemográficas, à

<sup>31</sup> Comissão Econômica para América Latina e Caribe/CEPAL. **Sociodemográfico e vulnerabilidade:** o velho e o novo risco para as comunidades, famílias e indivíduos. Sumário e conclusões. Brasília: UNA, 2002.

pobreza e à temática da exclusão social. Enquanto para Torres (2000), “a caracterização socioeconômica das populações em área de risco se relaciona com a distribuição de renda, escolaridade, raça e tipo de ocupação”.

Entende-se que criar escolas de tempo integral para alunos das classes populares não é o suficiente para superar as desigualdades sociais, pois a escola sozinha não resolve as questões estruturais que estão na base das relações de poder, embora constitua um local estratégico para a transformação social. Arroyo (2012) faz um alerta sobre a visão de infâncias-adolescências populares presentes nos Programas Mais Educação, Educação Integral e Educação Integrada, pois as representações sociais de inferiorização, atrasados, repetentes, rebeldes, violentos como são vistos os alunos das classes populares, não podem ser as mesmas nestes locais com mais tempos-espacos:

Se assim forem, estarão cumprido um papel histórico funesto: reforçar históricas, visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegam às escolas [...]. No novo contexto político afirmativo, é urgente superar as formas de pensar as infâncias-adolescências populares (ARROYO, 2012, p. 37).

Desta forma, instrumentalizar o professor para lidar com estes alunos das classes populares é fundamental para desconstruir os olhares negativos e construir novos olhares sobre as infâncias-adolescências populares, segundo Zeichner (2008), “O propósito de se trabalhar para justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização”.

Em entrevista com os professores, os mesmos assinalaram identificar alunos negros, ribeirinhos, indígenas, nordestinos e um peruano nas salas de aula. São diferentes raças, etnias, religiões, gêneros e orientação sexual. Tal diversidade enseja a necessidade de um atendimento especial, com a realização permanente de ações direcionadas à tolerância, e ao convívio respeitoso mediante a compreensão da alteridade. E principalmente pelo fato de ser uma escola de tempo integral que atende mais de 800 alunos diariamente, por no mínimo 7 horas, com um contingente expressivo de alunos se relacionando em diferentes atividades tais como café da manhã, almoço, lanche, atividades culturais e esportivas, além das aulas convencionais.



### 3.1.2 Organização Pedagógica

As atividades diárias da escola iniciam-se às 6h manhã, com o café oferecido aos alunos no período das 6h às 6h55min. O ingresso nas salas de aula começa às 7h, com horários de aulas distribuídos em 4 tempos de 60 minutos pela manhã e três tempos de 50 minutos à tarde. O almoço é ser servido às 11h10min até 12h10min, e no período de 12h15min às 12h55min ocorre o “descanso” dos alunos. No entanto, apesar do Regimento prever um espaço de descanso para meninos e meninas nas escolas de tempo integral do Amazonas, o Ceti não dispõe de um local para o descanso dos estudantes após as refeições; com isso eles realizam oficinas lúdicas e móveis, tais como: histórias em quadrinhos, jogos, desenho artístico, pintura, leitura e contos recreativos.

O Ceti de Parintins tem um amplo espaço físico, mas ainda não conta com profissionais de áreas específicas (música, assistente social, psicopedagogo, psicólogo, enfermeiro, entre outros) para desenvolverem as atividades propostas no currículo; a ausência destes profissionais condiciona a organização e as atividades desenvolvidas na escola, interferindo diretamente a prática pedagógica. Atualmente o Centro conta com os seguintes funcionários.

**Tabela 4:** Funcionários do Ceti/2013.

<b>Quantidade</b>	<b>Servidor/funcionário</b>	<b>Formação</b>
01	Gestor	Especialista
01	Administrador	Graduado
01	Técnico administrativo	Especialista
01	Secretário	Licenciado
03	Coordenadores de área	Especialista
33	Professores	Graduados
19	Professores	Especialistas
01	Professor	Mestre
7	Estagiários/Acadêmicos	Nível Superior
03	Voluntários	Ensino Médio

**Fonte:** APMC.

Em 2013, a escola tinha 53 professores; destes, 33 eram graduados, 19 especialistas e 1 mestre<sup>32</sup>. Além destes funcionários, a escola conta com os serviços de vigilância, limpeza e merenda realizados por pessoas contratadas através de empresas terceirizadas.

Ao questionar se o Ceti tem promovido a educação integral dos alunos, obtivemos as seguintes afirmações dos professores:

- *Sim, dar assistência com novos projetos (A1);*

<sup>32</sup> Dados da Associação de Pais e Mestres (APMC) referentes ao ano de 2013.

- *Sim, a parte acadêmica e cidadania como eles ficam muito tempo na escola (A2);*
- *Positivo, acompanhamento, bom desempenho nos exames nacional e estadual (B3);*
- *Os projetos chamam mais atenção dos alunos em relação a escola de tempo regular (B7).*

Identifica-se a partir dos relatos dos professores que a promoção da educação integral volta-se para o desenvolvimento de atividades lúdicas no contraturno, percebe-se a prevalência de atividades desportivas em relação às atividades pedagógicas, com exceção nos anos de preparação de provas nacionais e estaduais para o 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Em 2014 o Ceti/Parintins aderiu ao Programa Mais Educação (PME), como estratégia para obter recursos financeiros. O Ceti oferece um número limitado de 150 vagas nas oficinas do PME, com prioridade para alunos que participam do programa Bolsa Família e com baixo rendimento escolar. Os alunos que não participam das oficinas saem às 16h e os demais permanecem na escola até as 18h.

As oficinas desenvolvidas pelo Ceti/Parintins através do PME são: natação, capoeira, tênis de mesa, reforço de língua portuguesa e matemática. Os monitores escolhidos são pessoas que já trabalharam na escola como voluntários; os de capoeira, natação, língua portuguesa e matemática são universitários e o de tênis de mesa foi selecionado devido à sua habilidade profissional. A escola também tem outras oficinas fixas, tais como: balé, dança folclórica, banda fanfarra, canto coral, xadrez e oficinas esportivas.

Outro fator preponderante assinalado por um professor e destacado na entrevista com a gestora refere-se à estrutura do Ceti, pensada no padrão de escolas americanas:

*Há 10 anos os diretores da Seduc realizaram um intercâmbio nos Estados Unidos da América e trouxeram o modelo Ceti para o Amazonas com base no modelo de escolas americanas. As escolas americanas têm piscina semiolímpica, banda fanfarra, campo de futebol, nós também temos. Também é possível confirmar estas informações no padrão dos armários e vestuários (GESTORA).*

A iniciativa de adaptar um modelo de escola, advinda de uma cultura diferente, sem considerar a cultura local, interfere diretamente no bem estar dos alunos, como se observou em relação aos vestuários. O Ceti possui dois vestuários, um feminino e outro masculino; no entanto, por não possuírem portas individuais, o acesso e uso é restrito, devido a termos no Brasil hábitos diferenciados em relação à individualidade, privacidade, intimidade. Dessa forma, soma-se a este fator a ausência de profissionais para organizar e normatizar o uso do espaço para cuidados pessoais.

Nos Cieps, segundo destaca Monteiro, “o banho diário torna-se um ato educativo, instrumento de valorização e autoestima da criança” (2009, p. 39), o que deveria ser essencial na rotina dos alunos, considerando as questões climáticas no Amazonas, com temperaturas elevadas durante todo o ano, principalmente nos meses conhecidos como verão amazônico (julho a novembro). A gestão atual afirmou buscar meios a fim de solucionar estes problemas, individualizando o acesso e uso aos vestuários com o objetivo de promover o bem estar físico e social dos alunos.

O Ceti Parintins, com o objetivo de otimizar e oferecer aos alunos serviços de qualidade, conta com algumas parcerias, entre elas: Centro de Estudos Superiores de Parintins/Universidade Estadual do Amazonas, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), nas disciplinas de Geografia, Ciências e Química; Núcleo de Ensino e Pesquisa em Astronomia (Nepa/UEA); e também parceria com o Banco Itaú, por meio da Fundação Itaú Social, que financia a banda fanfarra.

Estas parcerias não acontecem ao acaso, encontram-se implícitas nos documentos oficiais que orientam e normatizam a Política Nacional de Educação Integral e convocam as instituições públicas, privadas e sociedade civil a serem corresponsáveis pela implementação e qualidade das políticas públicas no âmbito local, conforme já sinalizado por Oliveira (2009).

O Ceti conta também com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam). O Programa Ciência na Escola<sup>33</sup> financiou em 2014 sete projetos: Banda Fanfarra, Educação Ambiental, Educação Patrimonial, Projeto de Leitura, Projeto de Geometria, Canto Coral, Projeto de Língua Inglesa.

Em 2015 o Centro submeteu ao Programa Ciência na Escola 14 projetos e 11 foram aprovados:

- Educação musical, percepção dos sons, contextos e aspectos pedagógicos intrínsecos na Fanfarra Águia do Norte do Ceti Dep. Gláucio Gonçalves;
- OBMEP e suas contribuições para a educação básica em Parintins;
- Análise de desempenho escolar dos atletas praticantes de atletismo no Ceti Dep. Gláucio Gonçalves;

---

<sup>33</sup>O Programa Ciência na escola é uma ação criada pela Fapeam objetivando a participação de professores e estudantes de escolas públicas estaduais do Amazonas e municipais de Manaus em projetos de pesquisa científica e tecnológica a serem desenvolvidas na escola. Cada projeto aprovado recebe o valor de R\$ 4.840,00, destinado ao desenvolvimento das atividades inseridas no projeto. Cada proposta tem direito a 1 bolsa Professor Jovem Cientista no valor de R\$ 461,00, 1 bolsa Apoio Técnico no valor de R\$ 360,00 e até 5 bolsas de Iniciação Científica Junior no valor de R\$ 120,00. Os projetos aprovados têm a duração de 6 meses.

- Atletismo na escola: um meio para diminuir a evasão escolar em Parintins;
- O ensino de língua portuguesa através da linguagem jornalística;
- Análise da precipitação, temperatura e umidade relativa do ar no bairro São Vicente de Paula e adjacências, na cidade de Parintins, AM;
- Corpos em cena: investigando a percepção de corpo no grupo de Ginástica Rítmica do Ceti Dep. Gláucio Gonçalves;
- Modelagem temática e gravidez na adolescência;
- O Ensino das artes e do teatro no processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar;
- Incidência de *bulling* nas aulas de Educação Física do Ceti Dep. Gláucio Gonçalves;
- Reconhecendo saberes históricos culturais através do estudo do patrimônio imaterial de Parintins.

Nos projetos apresentados percebe-se a predominância de temas direcionados à área de esporte e teatro. Apenas um visa identificar a incidência do *bulling* especificamente nas aulas de Educação Física. Considerando-se que um projeto nasce de um problema da realidade, entende-se que o professor de educação física identificou a prevalência de tal ação nas atividades dos alunos. Por analogia, se a gestão e o apoio pedagógico reconhecessem a violência simbólica, o preconceito, a discriminação como fatores atenuantes no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento psicossocial dos alunos, provavelmente haveria mais projetos para trabalhar os valores, o respeito, a tolerância e a alteridade.

Deslandes e Fialho orientam como estratégia, ao trabalhar a diversidade na escola, iniciar-se com a elaboração de um projeto de intervenção, pois projetos deste âmbito requerem uma proposta de mudança social pautada na realidade dos sujeitos.

Trata-se sempre de propor àquela instituição, aquela organização ou àquele grupo que equacione seus anseios, conflitos, num processo de reelaboração dos discursos vividos pelos sujeitos, dando lugar a um novo modo de pensar, de viver, de sentir a realidade, tornando-a mais satisfatória para todos os participantes do processo (2010, p. 24).

O Ceti Parintins tem se destacado nas avaliações em larga escala (estadual e nacional). Obteve crescimento significativo nas últimas avaliações. A tabela abaixo expõe os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) de 2007 a 2013.

**Tabela 5:** Desempenho do Ceti no Ideb.

<b>Escola</b>	<b>Metas</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
Ceti Dep. Gláucio Gonçalves	Projetadas	2.6	2.7	3.0	3.4
	Atingidas	3.2	3.7	4.4	5.1

Fonte: Ideb/2014.

A nota do Ideb é o resultado do cálculo da Prova Brasil, questionário socioeconômico e índice de aprovação dos alunos na escola. A Prova Brasil é aplicada, nos anos ímpares, aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com ênfase em conhecimentos de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas). Em 2014, a escola recebeu R\$ 100.000,00 do Prêmio Escola de Valor<sup>34</sup>, referentes às metas alcançadas nos anos finais do Ensino Fundamental, com base nos resultados do Ideb e Ideam (Índice de Desenvolvimento da Educação no Amazonas) de 2013. No entanto, o fato da escola ainda não ter Projeto Político Pedagógico aprovado na época, o valor foi creditado somente no segundo semestre de 2015. Pretende-se utilizar uma parte destes recursos para a manutenção das oficinas, bem como a limpeza da piscina, até pouco tempo realizada com os recursos dos professores.

Em entrevista, a gestora destacou, como fator preponderante para alcançar bons resultados nas avaliações em larga escala, a implementação do sistema de monitoramento por turmas.

*O sistema permite separar os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio não por dificuldades, mas com foco nas habilidades. As turmas são organizadas com base nas habilidades, por exemplo, turma 1- os alunos com habilidades em matemática, turma 2- língua portuguesa, turma 3- Ciências e afins, turma 4- geografia e história. Nos anos de avaliação, os alunos são agrupados e tornam-se monitores dos seus colegas, assim, a escola não tem aluno fraco no 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Este sistema também permite a execução de projetos de intervenção direcionado para atenuar as dificuldades educacionais de cada grupo (GESTORA).*

Embora o Centro tenha alcançado bons resultados quantitativos nas avaliações em larga escala, destacando-se em competições, concursos e eventos, lida com desafios referentes à ausência de profissionais de áreas específicas e recursos financeiros. Em funcionamento desde julho de 2011, o Projeto Político Pedagógico foi submetido e aprovado recentemente; há um ano e meio o Centro não dispõe de pedagogo nem de técnicos para os laboratórios de Ciências e Química, que se encontram sem funcionamento.

Enquanto nas iniciativas de Anísio e Darcy as atividades integradoras eram desenvolvidas por profissionais de áreas específicas, no Ceti Dep. Gláucio Gonçalves as atividades/oficinas realizadas no turno vespertino dependem do compromisso de voluntários e

---

<sup>34</sup>Criado pelo Decreto 31.488/2011 para beneficiar as escolas que alcançam ou superam as metas no Ideb e Ideam, de modo que a escola recebe um valor em dinheiro, e de acordo com as metas alcançadas todos os funcionários da escola recebem 14º, 15º e 16º salário. Em relação aos professores há exceções, recebendo-os apenas os professores atuantes no nível de ensino que tenha alcançado as metas.

monitores do Programa Mais Educação, com exceção da área esportiva, cujas atividades são dirigidas por profissionais de educação física. O desenvolvimento de atividades por voluntários desencadeia rotatividade de projetos e provoca a ausência de um trabalho contínuo. Segundo afirma a Profa. B6, que trabalha desde a inauguração da escola:

No início, tinha-se diversas oficinas, no entanto a escola esbarra em dificuldade para mantê-las, como são realizadas por voluntários dependem da responsabilidade e compromissos. No entanto, para evitar a rotatividade de voluntários e oficinas seriam necessários profissionais efetivos para manter a continuidade e qualidade dos projetos oferecidos aos alunos (Profa. B6).

A entrada de agentes culturais, voluntários e estagiários corporifica uma das primícias das reformas educativas no período pós-década de 1990, as quais destacam a participação da sociedade civil na escola e estimulam a presença de agentes culturais e voluntários no desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e culturais no espaço educativo. Oliveira reitera:

Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas individuais que são muitas vezes de ordem geral (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

Quanto ao planejamento dos professores, este acontece mensalmente, organizado por áreas de conhecimentos, que são três: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia). As demandas de formação dos professores, usualmente, são realizadas por meio da Seduc/AM e da adesão aos programas federais.

Portanto, estas políticas equalizadoras, que buscam integrar os alunos das camadas populares nas escolas de tempo integral como estratégias para garantir a eles os direitos sociais básicos, não conseguem romper com as desigualdades sociais e educacionais destes alunos, como se percebe na escola pesquisada: os alunos não têm direito a um banho diário na escola, devido à ausência de espaço; o horário de descanso é preenchido com atividades lúdicas; os alunos permanecem na escola em tempo integral, mas os professores não. A escola ainda precisa superar o dualismo pedagógico presente no cotidiano da escola, ao realizar aulas pela manhã e atividades mais lúdicas à tarde, e ainda de usar o tempo dos alunos na escola para prepará-los para as avaliações em larga escala. Numa instituição deste porte, com atendimento de um

quantitativo elevado de alunos, faz-se necessária a presença de pedagogos, assistentes sociais e psicólogos para trabalhar em conjunto com os professores nos diversos conflitos inerentes ao processo educacional de adolescentes e jovens. Com isso, o governo, ao garantir somente a realização dos componentes curriculares, em nome da autonomia institucional, responsabiliza gestores, professores, alunos e comunidade pelo êxito da escola, na formulação de projetos, na busca de recursos e parcerias para a manutenção e desenvolvimento das atividades socioeducacionais.

### **3.2 Os professores do Centro Educacional de Tempo Integral de Parintins**

Neste item estão registradas informações e análises a partir das entrevistas realizadas com o Coordenador Pedagógico da Seduc/AM em Parintins, a gestora do Ceti e 20 professores do Ensino Médio, bem como dados referentes à formação docente inseridos no Regimento para as Escolas de Tempo Integral no Amazonas e no Plano de Gestão 2015 do CETI de Parintins.

A qualidade, o aprofundamento teórico, prático dos cursos oferecidos para os professores merece questionamentos, ao que parece qualquer curso, intenção, ação serve para preencher o tempo, reservado para a formação, garantido na legislação. Cabe repensar, o que tem de consistente para a formação de professor. Estes atos não constituem processo de formação, e sim evento de formação.

As entrevistas foram direcionadas aos professores, à gestora e ao coordenador pedagógico da Seduc em Parintins, organizadas por um roteiro semiestruturado com questões abertas e fechadas. Procurou-se captar não somente os sentidos revelados pelos sujeitos, mas também as dificuldades encontradas, as estratégias assumidas pela Seduc, Ceti e professores para trabalharem na escola de tempo integral com os diversos coletivos sociais.

As entrevistas com a gestora e com o coordenador pedagógico da Seduc em Parintins tiveram o objetivo de compreender como ocorre o processo de formação dos professores da rede estadual, a organização e funcionamento do Centro Educacional de Tempo Integral.

O quadro funcional de professores do Ensino Médio em 2015 foi composto por 24 professores, destes 16 trabalham somente no Ensino Médio e 8 lecionam no Ensino Fundamental e Médio. Conforme mencionado, foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas com os professores, ocupantes da função de professores e coordenadores de área. As entrevistas ocorreram no período de fevereiro a maio de 2015 nas dependências do CETI. Os horários foram previamente agendados de acordo com a disponibilidade dos professores.

Para melhor visualização será exposto o perfil dos professores, a formação inicial, especialização/mestrado, experiência na docência e tempo de serviço no Ceti por áreas de conhecimento, que são três: Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Sociologia); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes); e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia).

O nome dos professores foi preservado, para identificá-los utilizaremos letras e números, por exemplo, A1 para os professores da área de Ciências Humanas, B1 para professores de Linguagens e C1 para professores de Ciências da Natureza, respectivamente.

**Quadro 2:** Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Entrevistado/a	Formação inicial	Especialização/ Mestrado	Experiência na docência	Tempo de serviço no Ceti
A1	Geografia	Esp. História/Geografia	10 anos	2 anos
A2 <sup>35</sup>	História	Esp. Historiografia do Amazonas	31 anos	4 anos
A3	Filosofia/Psicologia	-	3 anos	2 anos
A4	Geografia	-	3 anos	2 anos
A5 <sup>36</sup>	História	Esp. História do Amazonas	8 anos	3 meses

**Quadro 3 -** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Entrevistado/a	Formação inicial	Especialização/ Mestrado	Experiência na docência	Tempo de serviço no Ceti
B1	Letras/ L.P.	Em andamento <sup>37</sup>	7 anos	2 anos
B2	Letras	Em andamento	7 anos	2 anos
B3	Educação Física	Esp. Educação Física e Nutrição Escolar	3 anos	2 meses
B4	Educação Física	-	14 anos	4 anos
B5	Letras	Esp. Língua Portuguesa e Espanhola	4 anos	2 anos
B6	Letras/L.P.	Metodologia da Língua Portuguesa	14 anos	4 anos
B7	Magistério/Curso de Licenciatura	-	30 anos	3 anos
B8	Letras/L.P.	Esp. Tecnologia da Informação	8 anos	1 ano

<sup>35</sup> Coordenadora do Ensino Médio.

<sup>36</sup> Leciona também para o Ensino Fundamental.

<sup>37</sup> Especialização “O Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas”, oferecida pela Seduc em parceria com a UEA para os professores efetivos da rede estadual.



Embora o Regimento das ETIs no estado do Amazonas preconize, no item 10.3, como requisito para admissão de professores ter a licenciatura plena na área de atuação e ser especialista, identificou-se um professor sem nível superior lecionando a disciplinas de Artes para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

**Quadro 4 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.**

Entrevistado/a	Formação inicial	Especialização/ Mestrado	Experiência na docência	Tempo de serviço no Ceti
C1	Matemática	Esp. Ensino da Matemática	10 anos	2 anos
C2	Biologia/ Bacharel em Administração	Esp. Tecnologia da Informação	22 anos	2 anos
C3	Química	Metodologia do Ensino Superior	17 anos	4 anos
C4	Matemática/ Zootecnia	Esp. Ensino da Matemática	2 anos	2 meses
C5	Ciências Biológicas	Esp. Biotecnologia Mestrado em Educação Ambiental	14 anos	4 anos
C6	Física	Esp. Docência no Ensino Superior	18 anos	3 anos
C7	Matemática	Esp. Ensino da Matemática	10 anos	1 ano

Quanto ao requisito de especialistas, constataram-se quatro professores sem especialização *lato sensu* e dois com especialização em andamento. Para melhorar a qualificação dos professores, o Governo do Amazonas<sup>38</sup> disponibiliza, por meio da parceria entre Seduc e Universidade do Estado do Amazonas, cursos de especialização em nível *lato sensu* aos professores efetivos da rede estadual e municipal. O curso é realizado na modalidade presencial mediada por tecnologia, nas seguintes áreas: Metodologia do Ensino de Matemática do Ensino Médio, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, e Gestão do Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas.

Em relação ao regime de trabalho, somente 1 professor não compõe o quadro efetivo; contudo, dos 19 professores efetivos, 4 trabalham em outra escola estadual para completar a carga horária. Outros 3 professores, além de trabalharem 40h na escola, também lecionam no período noturno na rede municipal de ensino.

Quanto aos anos de experiência no exercício docente, temos: 5 professores que atuam em período menor que 5 anos de docência, 4 professoras estão há mais de 5 anos no exercício docente e 11 professoras têm mais de 10 anos no exercício docente. Os docentes que atuam na

<sup>38</sup> Conferir em: <<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/11/EDITAL.pdf>>.

escola, exceto a gestora, convivem com uma experiência de educação em tempo integral pela primeira vez. Do universo pesquisado de 20 professores, 4 professores estão na escola desde a fundação, três há 3 anos, 8 professores há 2 anos e 4 há menos de 1 ano.

Os professores com 40h horas de dedicação exclusiva não permanecem em período integral de 7h às 16h como os alunos, eles saem às 11h e retornam às 13h. No Ceti apenas 9 professores permanecem na escola no horário do almoço, com o objetivo de realizar atividades complementares até as 13h, recebendo um valor extra para desenvolver atividades lúdicas (desenho, sala de vídeo, jogos). Percebe-se que a escola tem alunos em tempo integral, mas não tem professores integrados, os que permanecem na escola visam a suprir a ausência de profissionais de áreas específicas que deveriam acompanhar os alunos no período do intervalo. Assim, os professores, ao invés de terem mais tempo para planejamento, diálogo e formação, são sobrecarregados de outras funções.

Este fato é relatado por professores: “o aluno passa maior parte do tempo na escola, desenvolvendo atividades; espaço temos o suficiente, mas falta equipamento e pessoal específico, o Ceti ainda está caminhando para promover a educação integral e sofre com a ausência de recursos humanos” (A2).

Na perspectiva defendida por Cavaliere, a escola de tempo integral deveria ser caracterizada por, “priorização da unidade escolar com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretende propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (2009, p. 53).

Constata-se na referida escola que somente os alunos e poucos professores vivenciam a experiência educativa em período integral, ocasionando o desconhecimentos de alguns professores a respeito da organização e atividades realizadas na escola. Conforme se evidencia na entrevista com professores de carga horária diferenciada (um com 20h e outro com 40h), em relação à concepção de educação integral assumida pela escola:

Como não acompanho as atividades no turno vespertino creio que através de seminário no período vespertino, não somente do conhecimento científico, mas de tornar-se cidadão, tornar-se pessoa (A4).

Oferecer um trabalho com uma postura crítica além do conteúdo, educação crítica para a cidadania. Olhar o aluno como sujeito de uma própria história e conhecimento (A5)

O professor A4, diferentemente do A5, revelou conhecer parcialmente o funcionamento, organização e desenvolvimento das atividades concretizadas na escola. Este descompasso entre os objetivos da escola e os do professor poderia ser equalizado se o professor pudesse dedicar-

se a uma única escola. Conforme Monteiro, “Darcy acreditava numa escola como instituição capaz de promover mudanças sociais, com extensão do tempo escolar (escolas de dia completo) e, também, a característica de ser uma escola para alunos e professores” (2009, p. 37).

Ainda a respeito da concepção de educação integral, muitos professores vinculam-na à participação e oportunidades de os alunos realizarem atividades esportivas e culturais na escola:

- O aluno passa mais tempo na escola não só aprendendo conteúdos, mas também participa das oficinas (C6);
- É aquela que não só elenca questões de cidadania, mas também acadêmica, consciência dos direitos humanos (A3);
- Além do horário, integralidade na formação do aluno. Comprometimento da gestão, professores, parcerias, cuidados com a alimentação, saúde e outras áreas (B3).
- O aluno é mais envolvido na questão do horário, maior aproveitamento cultural (B6).

A concepção de formação integral exposta pelos professores se voltou para ampliação das oportunidades educacionais, integração de atividades lúdicas na organização pedagógica e os cuidados com nutrição e segurança dos alunos.

Sendo a única escola de tempo integral de Parintins, coube questionar a gestora sobre como ocorre o processo de planejamento, elaboração e execução da formação continuada destes professores para se organizarem quanto aos objetivos, currículo integrado, metodologias e as demandas emergentes no cotidiano. Obtivemos a seguinte afirmação, “*a escola atualmente não realiza demanda de formação, pois ainda não temos recursos para trabalhar. Mas já está na programação a formação com as demandas da escola, o foco da escola é garantir e melhorar o desempenho dos alunos no Ideb e Ideam* (GESTORA).

Durante a entrevista, a gestora retomou diversas vezes o desempenho da escola na avaliação nacional ou estadual; o mesmo fato ocorreu na entrevista com o coordenador pedagógico da Seduc em Parintins. Com isso, entende-se que as atividades da gestão, dos professores e alunos têm como objetivo principal melhorar o desempenho nas avaliações em larga escala.

A gestora destacou ainda a participação dos alunos em diferentes olimpíadas e concursos, tais como: Concurso Jovem Embaixador, Concurso Jovem Senador, Concurso de Redação do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas, Concurso de Redação do Tribunal de Contas da União, Olimpíada de Geografia, Olimpíada de Astronomia, Olimpíada Nacional de Física (Ensino Fundamental e Ensino Médio), Olimpíada de Matemática Parintinense,

Olimpíada de Matemática Nacional, Olimpíada de Cartografia, Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.

No Plano de Gestão do Ceti Parintins constam quatro atividades de preparação multidisciplinar, a ser realizadas no período de fevereiro a novembro, as quais visam à realização de simulados para preparação dos alunos nas diversas olimpíadas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, Literatura, Biologia, Sociologia, etc. A gestora afirmou: “*nossos alunos são competitivos, gostam de participar, tivemos semanas em que durante três dias os alunos realizaram provas*” (GESTORA). Na mesma medida que a escola se organiza para planejar simulados no período de novembro a dezembro, envolvendo todos os sujeitos presentes na escola, também poderia traçar um plano para abordar as diversidades presentes na escola. No entanto, a ausência de reconhecimento, a negação da realidade impossibilita qualquer ato efetivo que caminhe na direção do reconhecimento, respeito e dignidade do outro.

A atuação da gestora e do coordenador pedagógico constitui um fator estratégico para o planejamento da formação, pois eles são conhecedores das dificuldades dos alunos, professores e outros profissionais, planejam e se engajam para obter êxito na execução dos projetos. Cabe ao gestor liderar a formulação e implementação do planejamento de formação, pois é ele que deverá mediar todos os esforços, buscar parcerias, reservar espaço e tempo no calendário escolar para a execução do plano. “O que observamos é que em geral, falta ao gestor esse comprometimento com a formação continuada, assim também acontece com os professores que compõem o quadro da escola, falta ainda determinação de espaço, tempo, material para esse momento” (SANTOS; PEREIRA, 2015, p. 152).

Os estudos de Guimarães (1992) indicam que os professores dos Cieps (Rio de Janeiro) não conseguiram incorporar à sua prática procedimentos mais coerentes com uma visão transformadora devido ao preconceito de classe e ao desconhecimento das causas sociais do fracasso escolar dos alunos. Estes fatores também permeiam a proposta de educação em tempo integral no Amazonas, primeiro pela ausência de um processo de formação que integre os professores aos objetivos das ETIs e, segundo, pela necessidade de construir um olhar crítico destes agentes sociais a respeito da educação integral para as camadas populares.

É perceptível, no planejamento de formação continuada da Seduc, Coordenadoria Regional de Parintins, a ausência de temas que abordem as duas questões problematizadas. Em 2014 foram disponibilizados alguns temas por meio de palestras, seminários e grupos de estudos organizados por áreas de conhecimentos; segundo o coordenador estas ações se inserem no plano de formação continuada, destacando-se:

- O ato de ensinar;
- Ser professor;
- A diferença de professor e educador;
- Como eu me valorizo como profissional;
- Como usar os dados do Sadeam e Ideb.

Nenhuma ação de formação destaca o reconhecimento das diversidades presentes no cotidiano da escola. Identificou-se ainda que os professores do Ceti recebem a mesma formação dos demais professores da rede estadual, sem distinção de temas, metodologias e currículos. A formação continuada pensada na escola e na rede estadual centra-se nas metodologias de ensino, possibilitando aos professores novas formas de trabalhar, com intuito de melhorar o rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala. Como se verifica também no Plano de Gestão do Ceti Parintins, o qual contempla a formação de professores apenas em dois itens:

- Dimensão Avaliativa: “a realização de oficinas pedagógicas para preparação dos professores envolvidos nas avaliações Ideb, Ideam, Enem” (PLANO DE GESTÃO/CETI 2015). As oficinas pedagógicas preveem auxiliar os professores a desenvolver aulas mais dinâmicas e criativas possibilitando melhores rendimentos dos alunos nas avaliações externas;
- Popularização da Ciência e Tecnologia através da Astronomia: o plano destaca “promover simulados e capacitação de docentes e discentes objetivando a preparação para as olimpíadas de Astronomia, Ciências e similares” (PLANO DE GESTÃO/CETI 2015).

Arroyo (2012) enfatiza que mesmo as boas intenções dos projetos/programas Mais Educação, Educação Integral e Educação Integrada são forçadas a se submeter a políticas seletivas e classificatórias mais fortes:

Encontramos escolas e redes de ensino que orientaram esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provas, Provinhas e Proves, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras rede de ensino (ARROYO, 2012, p. 34).

Em relação à avaliação das escolas públicas, Saviani propõe:

Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equiparar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos

quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar, não terão como não aprender (2008, p. 16).

E a atribuição de gerir e executar uma proposta de educação integral recai sobre o professor; através do esforço individual ele busca conhecimentos, metodologias e estratégias para compreender e concretizar uma concepção de formação integral no cotidiano da escola. O Prof. B2, coordenador da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, afirma: “nos sentimos excluídos por estarmos numa escola de tempo integral, nossas demandas apresentadas à Seduc não têm sido atendidas”. Nos Cieps, onde se tinha um acompanhamento dos professores, a formação era orientada para a compreensão dos processos metodológicos, teóricos inerentes à prática educativa, mais ainda na perspectiva de orientar os professores a construir uma visão crítica sobre o processo educativo, as relações de poder implícitas no currículo e na ação docente. Com isso eram realizados

Estudos sobre linguagem, os processos de aquisição da leitura e da escrita, a avaliação, o conhecimento escolar, a saúde, bem como a discussão em perspectiva sociológica e filosófica de questões relacionadas à educação, à violência, aos direitos humanos, à educação inclusiva, à educação ambiental, são alguns dos diversos temas abordados nesses momentos de formação, para que os professores estivessem preparados política e pedagogicamente para lidar com as questões que emergem no cotidiano das escolas (MONTEIRO, 2009, p. 45).

Conforme já assinalado, nos Cieps havia um planejamento específico para a formação de professores a fim de integrá-los na proposta da escola e na realidade sociocultural dos alunos. Assim eram realizados diversos momentos de formação para aperfeiçoar não somente a prática pedagógica, mas também trabalhar os temas emergentes no cotidiano.

Na efetivação das políticas de educação integral, são notáveis as contradições, conflitos, interesses e distanciamentos entre as intenções declaradas nos documentos oficiais e as ações concretizadas nas escolas. Tenta-se resolver os problemas sociais através de projetos inovadores, no entanto superficiais, que visam a diminuir a pobreza e a vulnerabilidade social no âmbito da escola, atribui-se novas funções e amplia a responsabilidade de gestores e professores, gerando ainda mais precarização da educação promovida aos alunos das camadas populares.

Deste modo, a escola que pretenda possibilitar uma formação integral aos alunos advindos das minorias étnicas, populações rurais e pobres urbanos não pode restringir sua organização pedagógica e curricular à preparação intensiva de adolescentes e jovens para testes

e avaliações, desconsiderando ou colocando em segundo plano as dimensões afetivas, sociais e culturais.

### 3.3 Diversidade e formação de professores: tendências reveladas

Neste tópico destaco a análise referente à formação inicial e continuada dos professores relacionada à temática diversidade, em que foi possível verificar a participação dos mesmos em palestras, seminários, e outros processos formativos, organizados por distintas instituições com o intuito de compreender suas contribuições no exercício docente para a diversidade.

Os professores foram convidados a mencionar quem eram os alunos atendidos no Ceti, isso permitiu que demonstrassem se tinham conhecimento das diversidades do corpo discente. Dos 20 professores entrevistados, 14 expuseram ter conhecimento de alunos negros na escola, 3 identificaram alunos pardos, 17 apontaram a presença de alunos ribeirinhos frequentando a escola, 5 identificaram alunos indígenas e 10 professores não reconheceram e 1 afirmou não existirem alunos indígenas no CETI. O professor C5 afirma: *“há muito tempo tem-se a filosofia de integração dos alunos. Se fosse uma pessoa com necessidades especiais, ainda. Se tiver alunos indígenas, ninguém sabe. Todos são iguais”*.

Uma professora expôs a dificuldade de identificar os alunos indígenas: *“não temos alunos que se autodeclaram indígenas, só conseguimos identificar pela observação, os alunos indígenas são tímidos e isolados na sala de aula”* (C4).

Em relação à identidade étnica, nota-se uma dificuldade dos professores em reconhecer estes alunos, e quando os identificam, demonstram uma representação negativa, referindo-se a eles como “tímidos”, “isolados”. Esta visão segregadora e preconceituosa a respeito da identidade étnica foi materializada, conforme dizem Candau e Moreira, na formação histórica do Brasil, marcada pela “eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade” (2008, p. 17).

A respeito da experiência de professores na prática educativa com alunos indígenas, dos 20 entrevistados apenas 2 apontaram nunca ter trabalhado com alunos indígenas ao longo do exercício docente. E expuseram que a relação entre alunos indígenas e não indígenas na sala de aula é pacífica e se efetiva através da cooperação. O Prof. C7 expôs: *“a timidez dos alunos indígenas é normal”; “ficam afastados dos demais, isolados”* (C3). A pacificidade neste caso se relaciona à ausência de participação nas atividades e a cooperação inclui a iniciativa por parte de alguns alunos que se solidarizam com as dificuldades e o isolamento dos alunos indígenas.

Segundo Gonçalves, *“grande parte dos educadores ainda não reconhece a diversidade e a diferença, por conseguinte não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática”* (2004, p. 55). A indiferença e a inércia dos agentes educacionais contribuem para a



baixa autoestima, a sociabilidade e a formação da identidade dos alunos negros e indígenas. Ao ignorar a existência do racismo nas relações educacionais, os professores naturalizam e estigmatizam as diferenças (MARQUES; CALDERONI; MORAES, 2014, p. 95).

Deste modo, a formação continuada de professores poderia colaborar na transformação e desconstrução de uma visão negativa e excludente das minorias étnicas, se a escola evidenciasse como prioridade o respeito da diversidade das camadas populares atendidas na escola. Tardif (2002) aponta que “a formação inicial não dá conta de impulsionar grandes transformações na vida dos professores. Contudo, possibilita uma visão mais adequada para agir em situações críticas”.

Os professores apresentaram ter conhecimento de que as demandas da escola se voltam para o atendimento dos alunos das camadas populares, pontuando uma representação negativa sobre a capacidade intelectual, cognitiva e comportamental destes alunos, sempre os comparando aos alunos ideais das “escolas tradicionais”. Como afirma B7, “existe diferença na aquisição de habilidade de leitura, a visão de mundo, um pouco mais tímidos. Se compararmos aos alunos das escolas tradicionais” (B7); “os alunos criam vínculo com a escola e acabam tendo novas perspectivas” (A3); “integrar os alunos novos à rotina da escola” (Plano de Gestão, 2015); “os alunos chegam à escola com comportamentos inadequados, ofensivos e aos poucos vão se integrando e criam uma identidade com a escola” (B6). Em relação às representações negativas dos coletivos sociais diversos, Arroyo (2008) destaca:

As análises revelam que esse processo de interpretar e desconstruir olhares e representações sobre os coletivos diversos e reeducar outros olhares é tarefa complexa [...]. Porque essas representações não estão apenas nos discursos, nem no olhar dos docentes, mas impregnam as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, na academia, do ensino, da pesquisa e da extensão, das avaliações e dos currículos. Da própria ação pedagógica (p. 15).

De acordo com autores como Arroyo (2012), Leão e Diniz Pereira (2008), a representação negativa em relação aos alunos das camadas populares é uma ação recorrente nas políticas públicas, na organização da escola e na prática docente, as quais veem os alunos como desordeiros, indisciplinados e violentos. Esta associação foi elencada por professores, além de comparações em relação à capacidade de aprender, de realizar atividades e mudar o comportamento. O plano de trabalho da escola, no que se refere à “Preservação de Patrimônio” atribui como causas das pichações nas salas de aula, carteiras escolares, banheiros e dependências internas da escola, os problemas socioculturais e falta de limites, especialmente de alunos novos. Leão e Diniz Pereira (2008) pontuam uma tendência nos programas sociais

em ver jovens pobres, em geral negros e moradores de periferia, como um problema social, o que se observa na própria nomenclatura utilizada nos programas sociais dos quais são alvo: “jovens vulneráveis”, “jovens em situação de risco social”.

Professores destacaram ainda a participação dos alunos nas oficinas e projetos como fonte geradora de novas perspectivas, de mudanças comportamentais, criação de vínculos com a escola. No entanto, a professora B5, há 4 anos na escola, questionou “*a prevalência de projetos socioculturais em detrimento de aspectos pedagógicos*”. Neste contexto, a formação integral deveria possibilitar não somente o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e sociais, mas o acesso dos alunos aos conhecimentos universais que possibilitem a eles romper com os processos de desigualdades sociais e culturais em que vivem, caminhando assim para a emancipação individual e coletiva. A respeito de uma política educacional de qualidade, Oliveira (2009) afirma: “em nome da equidade, a busca por efetividade das políticas públicas levou a um sistema que parece estar mais preocupado com o acesso e a manutenção dos alunos na escola do que com as finalidades educativas”.

A pesquisa realizada por Mauricio (2001) para investigar a representação social dos professores, funcionários, alunos e pais em quatro Cieps constatou posições antagônicas de pais e professores sobre os objetivos da escola. Para os professores a presença da escola de tempo integral se justificava pela necessidade/carência dos alunos, enquanto os pais destacaram a satisfação/prazer dos filhos em frequentar a escola, sem desconsiderar a necessidade. “A constatação dessas representações diferentes a respeito da escola, da expectativa que se tem dela e, portanto, das atribuições a que deve atender, naturalmente são frutos de culturas diferentes, oriundas, entre outros fatores, de posicionamentos de classe diferenciados” (MAURICIO, 2009, p. 24).

Ao identificar as representações negativas, preconceitos e discriminações presentes nas políticas educacionais e sociais, no plano de gestão da escola, nos relatos dos professores acerca dos diversos coletivos sociais não valorizados pela sociedade, e especificamente dos alunos do Ceti, destaco a ausência de processos formativos que auxiliem os professores na reflexão sobre a sua prática educativa e representações sociais e promovam o compromisso ético e político a ser exercido pelos professores em relação aos adolescentes e jovens que a tanto custo chegam à escola.

Em 2014 o MEC, através da Secadi, disponibilizou diversos cursos aos professores da Educação Básica na modalidade semipresencial, presencial, a distância, com temas voltados para a questão étnica, racial, gênero e inclusão social, das quais destaca-se:

**Quadro 5:** Cursos de Formação Continuada de Profissionais da Educação.

Nome do curso	Carga horária	Nível	Modalidade	Público alvo
Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça	120h	Aperfeiçoamento	Semipresencial	Gestores
Gênero e diversidade na escola	120h	Extensão	Presencial	Docentes
Política de igualdade racial no ambiente escolar	210h	Aperfeiçoamento	Semipresencial	Docente
Culturas e histórias dos povos indígenas	240h	Aperfeiçoamento	Semipresencial	Docentes
Saberes indígenas nas escolas	200h	Aperfeiçoamento	Semipresencial	Docentes
Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social	200h	Aperfeiçoamento	Presencial	Docentes

**Fonte:** Catálogos de cursos Secadi/Renaform 2014.

Os professores entrevistados não mencionaram participar de nenhum destes cursos. Segundo o coordenador pedagógico da Seduc em Parintins, “na verdade são muitos os programas disponíveis para os professores pelo MEC, no entanto, os professores não conseguem atender todas as demandas, assim os cursos são realizados por prioridades”.

Entende-se que trabalhar as diversidades e diferenças na formação continuada dos professores não constitui prioridade dos gestores. Ao questionar como a rede estadual de educação no Amazonas aborda a presença de alunos indígenas nas escolas urbanas, o coordenador pedagógico afirmou que “os indígenas ainda não se sentiram parte da sociedade, algumas escolas e/ou professores têm autonomia de desenvolverem projetos para lidar com estas questões”. Vejamos se eles ainda não se sentiram parte da sociedade, talvez seja porque a escola ainda insiste em negá-los.

Autores como Freire (2009), Sobrinho (2011), Aguiar (2012) e Neves (2013) constataam em seus estudos que a presença de alunos indígenas no espaço escolar urbano não é tranquila, está envolvida em conflitos, desentendimentos e reclamações atribuídas à questão étnica. De um lado a escola apresenta dificuldades para lidar pedagogicamente com as diferenças, e de outro os educandos indígenas vivenciam na prática educativa processos silenciadores, homogeneizantes e excludentes.

Na pesquisa realizada para compreender a infância das crianças indígenas Sateré Mawé no contexto urbano, Sobrinho (2011) evidenciou o conflito entre a cultura escolar e a cultura Sateré Mawé no cotidiano dos alunos indígenas.

As crianças indígenas que nasceram na cidade afirmam sua identidade Sateré Mawé, até mesmo quando a escola tenta silenciá-las e invisibilizá-las ou mesmo quando elas escondem suas identidades para se proteger de preconceitos e da violência simbólica que acontece fortemente no espaço escolar (SOBRINHO, 2011, p. 184).

Freire (2009), em pesquisa realizada na rede municipal de Manaus sobre as relações entre docentes e discentes índios/discentes não índios, confirmou na perspectiva das diferenças culturais que os alunos indígenas ocultam suas identidades, procuram fazer-se apagados, poucos falam, faltam bastante e raramente causam problemas de ordem disciplinar, entre outras formas de manter-se invisíveis (p. 116).

Fomentar a prática educativa e a formação de professores para reconhecimento da diversidade na Amazônia é considerar a cultura, valores, tradições e costumes dos povos indígenas, estes que por muito tempo foram inferiorizados, explorados e forçados a alterar seus hábitos e comportamentos para servir a um grupo dominante.

Na escola de tempo integral direcionada às camadas populares ou para crianças, adolescentes, jovens em situação de risco, a escola tem o desafio de se adequar, se reinventar para atender às especificidades (histórica, cultural, étnica, social) destes sujeitos, desconstruindo a visão negativa com a qual são tratados pela sociedade.

A escola é *locus* onde a diversidade se encontra/confronta; é na sala de aula, no convívio das atividades escolares, entrada, saída, recreio que as diferenças se manifestam entre os alunos/professores e funcionários da escola.

Embora diversos autores, tais como, Moreira (2008), Freire (2009), Sobrinho (2011) e Candau (2012) e até mesmo pesquisas realizadas a pedido do MEC vinculem a evasão e o fracasso escolar aos efeitos da violência simbólica, estigmas, preconceitos e discriminações que permeiam o cotidiano da escola, é perceptível ainda a falta de comprometimento da coordenação para gerir ações de formação voltadas para a diversidade. Conforme Candau (2012, p. 76), é preciso ter presente nas práticas educativas o arco-íris das culturas, desvelar o daltonismo cultural de gestores e professores, o que pressupõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadores capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas.

Com isso, defende a ideia do professor como agente cultural:

Conceber o/a educador como um agente cultural ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial/continuada de educadores/as. No entanto, consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme com *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local, quanto nacional e internacional (CANDAU, 2012, p. 79).

A perspectiva de pensar a escola de tempo integral como o local de atendimento das camadas populares apenas como estratégia de suprir carências, necessidades básicas de

alimentação, saúde, segurança, atividades desportivas, distancia-se cada vez mais dos pressupostos de construir uma escola que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos em diferentes dimensões.

Esta aceção da escola de tempo integral como espaço para resolver os problemas conjunturais e estruturais em que vivem os alunos foi acentuada quando se constatou que o promotor da cidade encaminhou dois jovens para serem matriculados no Ceti, a fim de que pudessem ter um acompanhamento melhor na escola e ficassem longe das ruas. Com isso, cabe-nos problematizar a concepção de educação, os valores propagados, se atendem às necessidades educacionais e sociais das camadas populares ou se constituem apenas um local com maior tempo e espaço de mais do mesmo. Neste contexto compete ao professor reconhecer as relações de poder imbricadas na “cultura escolar”, responsável por hierarquias, padrões de comportamento e “normalidade” que geram diferenças, desigualdade e estigmas falseados nos discursos de inclusão, universalização e igualdade de oportunidades (CANDAUI, 2012).

Em relação à discussão da temática diversidade na formação inicial, 7 professores afirmaram não ter recebido formação sobre diversidade/diferenças/pluralidade, e outros 7 discutiram tópicos referentes à temática; 2 professores, 1 de história e outro de geografia, afirmaram que o tema foi discutido em diversos momentos na graduação, todavia, 4 professores não mencionarem qualquer atividade em relação ao tema.

Quanto à formação continuada para diversidade, os professores relataram suas participações em palestras, cursos e eventos ao longo do exercício docente organizados pelas secretarias de educação (municipal, estadual), instituições de ensino superior, sindicatos de professores, instituições religiosas e particulares, tais como:

- A influência da África na cultura brasileira;
- A cultura negra no contexto educativo;
- Educação inclusiva;
- Palestras sobre relações raciais, preconceito e racismo;
- Literatura africana e indígena – pós-graduação *lato sensu*;
- Atividades sobre consciência negra – escola;
- Lei 11.645/2008 – palestras;
- Formação Sismedio;
- 4 professores não citaram nenhuma formação.

Percebe-se que a formação continuada de professores ainda se revela como uma ação fragmentada e pontual, na qual a temática diversidade não constitui prioridade, muito menos um processo. Como estas ações partem de outros setores para a escola, as demandas, as dificuldades e os desafios da prática educativa são omitidos. Nota-se nos temas citados uma tendência na abordagem da questão negra, sendo que o Amazonas tem a maior população indígena do Brasil, e foi pontuada por um professor apenas no curso de pós-graduação intitulado “Literatura Africana e Indígena”.

As discussões acerca das diferenças precisam vir à tona no ambiente escolar, principalmente na região Amazônica, cuja população é constituída por indígenas, ribeirinhos e quilombolas, mas também por migrantes de outras regiões do Brasil e pessoas de outras nacionalidades, formando um mosaico cultural que não pode ser desprezado pelo sistema escolar, uma vez que as escolas de tempo integral expressam essa diversidade. No entanto, percebe-se numa região marcadamente constituída de pluralidades e diversidades, característica ainda pouco considerada na formação dos professores.

Verificou-se uma prevalência maior na participação dos professores de História e Letras nos seminários, palestras, entre outros temas vinculados às diversidades:

- Participei muitas vezes de seminários, fóruns e programas de formação de professores, alguns organizados pelos professores de história da UEA, no curso de especialização da Seduc, ainda organizados por instituições particulares e religiosas (A5);
- Pós-graduação sobre Literatura Africana e Indígena, Atividades sobre a Consciência Negra e na Formação do SISMEDIO (B1).

Os professores relataram ainda ter contato com a temática diversidade durante a “Formação de Professores do Ensino Médio”, que integra o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A participação dos professores do Ensino Médio era obrigatória e os mesmos recebiam uma bolsa no valor de R\$ 200,00 para participar. O curso era realizado aos sábados com o auxílio de um tutor, normalmente um professor da escola. Foi disponibilizado material para estudo, distribuído em seis cadernos temáticos na primeira etapa:

- Caderno 1: Ensino Médio e formação humana integral;
- Caderno 2: O jovem como sujeito do Ensino Médio;
- Caderno 3: O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana e integral;
- Caderno 4: Áreas de conhecimento e integração curricular;
- Caderno 5: Organização e gestão democrática da escola;

- Caderno 6: Avaliação do Ensino Médio.

O caderno intitulado “O jovem como sujeito do Ensino Médio” aborda a diversidade, ao problematizar “o que seria a juventude?”. No texto os autores reconhecem a juventude como uma categoria socialmente produzida em que as representações são condicionadas a contextos históricos, sociais e culturais distintos. Quanto ao contexto social, assinala:

As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (BRASIL, 2013, p. 15).

Os autores propõem aos professores elaborar estratégias para promover o conhecimento mútuo, tais como: mapas das identidades culturais, redigir cartas aos jovens estudantes para que eles se revelem além de suas identidades uniformizadas de alunos. Assim, os professores, ao perceberem como os jovens constroem seu modo de ser, podem compreender suas experiências, necessidades e expectativas sobre a escola. Segundo Freire, “a formação dos professores e pedagogos é um ponto alto nesta mudança. Não se pode aderir ao que não se conhece. A transformação de práticas consistentes está diretamente vinculada à formação teórica” (2009, p. 127).

A escola e professores muitas vezes omitem as diversidades dos alunos, e conseqüentemente o preconceito, a discriminação que permeiam o ambiente escolar, conforme assinala Marques, Calderoni e Moraes:

O preconceito se manifesta por meio de piadas, de brincadeiras e nos conflitos presentes em sala de aula. O agravante é que o professor não os identifica, ou se nega a evitar que isso ocorra. A incompreensão e a passividade da escola diante dessa realidade contribuem para o processo de exclusão, os professores demonstram dificuldades que encontram em lidar com essas questões, e muitas vezes as ignoram (2014, p. 95).

Contudo, ao abordar a temática da diversidade escolar, os professores não podem limitar-se também à transmissão de conteúdo, como alerta Ibermón (2000):

Uma possível armadilha para a diversidade é que seja introduzida nas aulas das instituições educativas como um simples reforço informativo, integrado na metodologia didática, mas como um saber oco, não integrado nem aplicado. É preciso ir mais longe; é necessário introduzir a diversidade nas estruturas da organização e revisar a fundo a organização interna das instituições educativas (2000, p. 83).

Ao situarmos o Amazonas como o estado que tem a maior população indígena do Brasil, e nos últimos anos tem-se acentuado o comparecimento de indígenas em áreas urbanas, associada a diversos motivos, e conseqüentemente a presença destes em escolas urbanas, nota-se nos temas citados na formação continuada a recorrência de tópicos relacionados à questão negra. Não sendo desnecessária, pois no Amazonas também se encontram diversos grupos remanescentes de quilombos. No entanto, a formação deveria pautar-se no contexto amazônico, e problematizar as questões de identidade, cultura, discriminação, isolamento e exclusão dos alunos indígenas nas escolas urbanas.

O processo de inserção dos jovens indígenas na escola ocorreu durante o processo de colonização e foi marcado por imposição da cultura europeia. Rizzini (2006) e Canto (2014) contextualizam a presença de alunos indígenas em espaços formais de educação, durante o processo de integração da Amazônia como espaço funcional às demandas produtivas de Portugal, ditadas na época do Marquês de Pombal, processo esse que estabelecia a organização de um sistema de educação extensiva às crianças indígenas, em especial as meninas, e a mudança de costumes, do vestuário ao comportamento social.

A presença de indígenas nos institutos teve por premissa serem úteis a si, à pátria, trabalhadores disciplinados e obedientes ao Estado. “Por determinação da presidência ou até mesmo na própria pessoa da autoridade máxima da província, familiares e chefes das aldeias tiveram que ser convencidos das vantagens do sistema educacional” (RIZZINI, 2006, p. 139).

É consensual nos relatórios que a educação de índios e desvalidos estava voltada para a formação de operários e lavradores. Este discurso era embasado cientificamente por Couto de Magalhães, para quem os índios eram mais aptos aos trabalhos manuais em detrimento do intelectual, enquanto a educação das meninas indígenas nas instituições de educação era voltada para atividades domésticas e primeiras letras. “Esperava-se delas casamento com outro membro de sua etnia, visando a introduzir a língua portuguesa e os novos hábitos e costumes adquiridos no colégio” (RIZZINI, 2006, p. 146).

Estes relatos acenam para a tensão entre civilizar e explorar os povos indígenas através da educação desenvolvida nos institutos para formação de artífices durante o Segundo Reinado. Assim, compreende-se que o isolamento, a exclusão, a timidez, os conflitos presentes na atualidade relacionados à temática indígena no cotidiano da escola se relacionam a um processo histórico caracterizado pela exploração, segregação e imposição de modos de vida. Aguiar sinaliza duas perspectivas presentes nas políticas públicas referentes aos povos indígenas: “ora são vistos como aqueles que devem ser respeitados pela forma de ser, de viver e de pensar, ora



ocupam o lugar de sujeitos que representam obstáculos para o crescimento econômico da nação” (2012).

Gonçalves destaca que, ao analisarmos a dinâmica escolar e a forma como a legislação e algumas políticas lidam com conceitos discriminatórios, é possível inferir que tais políticas ainda são institucionalmente incipientes e não provocam inserções significativas no âmbito escolar (2004, p. 60). A identidade étnica nas escolas urbanas provoca sérias implicações no processo educacional, devido às características culturais (comportamentos, modos de vestir, a linguagem) e as desigualdades com as quais foram tratados por muitos anos (inferiores, sem alma, incapazes) em face da “cultura escolar” padronizada e homogeneizante com critérios definidos para privilegiar um grupo social.

As políticas públicas educacionais e sociais, ao se referirem aos coletivos diversos, minorias étnicas e grupos específicos como vulneráveis, situam estas pessoas num estado (condição) de exclusão, vulnerabilidade e marginalização, desconsiderando o longo processo histórico de colonização e escravização em que estes foram obrigados a negar sua cultura, seus valores para aderir à cultura dominante. O professor, para abordar estas questões, necessita de conhecimentos históricos, teóricos para assumir uma postura ética, política comprometida com transformação social dos alunos,

Arroyo (2008) alerta para o processo implícito nas políticas públicas que transformam as diversidades em desigualdades. Assim, caberia indagar qual educação básica, qual formação, quais currículos, qual organização, quais tempos e espaços, quais interesses se concretizam na escola de tempo integral. Tal caminho supõe assumir que a história da produção de diversos em desiguais questiona paradigmas, perfis, concepções de docência, de educação e formação (2008, p. 13).

No Relatório Delors (1996), em que a educação tem o papel de promover a paz, a solidariedade, a cooperação, a inclusão social e fazer recuar a pobreza, com foco nas mulheres, populações rurais e pobres urbanos, retoma-se uma problematização já contestada na Carta de Jomtien (1990) em relação à função ideológica do ensino, em que se aponta o ensino para atender às necessidades de cada grupo, para estratos sociais diferentes, diferentes ensinamentos, uma vez que as necessidades básicas de um outro não poderiam ser as mesmas. Esta afirmação incide em reforçar o dualismo pedagógico já presente na educação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

A escola de tempo integral, de uma forma sutil, através de um discurso salvacionista consolida a proposta educacional para grupos diferentes, ensinamentos diferentes e tratamentos diferentes, visto que o reconhecimento das diferenças (populações vulneráveis) não se amplia

para o respeito, a tolerância, e sim direciona para integração dos diferentes (desiguais) num tempo/espço homogeneizante, pois na escola eles são vistos por gestores e professores apenas como crianças, adolescentes, jovens carentes, necessitados, desordeiros ou violentos.

Ainda com as diversas iniciativas, legislações, ações de valorização e reconhecimento das diferenças em sala de aula, a omissão, o silenciamento, a homogeneização continuam sendo ações recorrentes na escola pesquisada. Ações contraditórias à missão e valores assumidos pelo Ceti de Parintins de promover o respeito, tolerância aos valores morais e éticos. Guará delinea que “um processo educativo que se pretenda ser ‘integral’ trabalharia com todos os aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GUARÁ, 2006, p. 16)

Ao questionar como os professores trabalham a diversidade, obtivemos as seguintes respostas com os docentes da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: “trabalha através da conscientização, interação com os alunos; a psicóloga seria a pessoa ideal para trabalhar estas questões; trabalha por meio de projetos desenvolvidos por alunos e professores na perspectiva de minimizar as diferenças; as questões de raça e etnia são trabalhadas a partir de palestras”.

Os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias afirmaram: “não trabalha diretamente, tem perspectivas de desenvolver projetos; é trabalhado no decorrer das aulas através da contextualização de textos; cada coordenação vem interagindo para trabalhar estas questões”.

Na área de Ciências humanas e suas Tecnologias, os professores destacaram: “trabalha a diversidade nas disciplinas de história e geografia; somente na sala de aula e em alguns projetos também, mas ainda é pouco; projetos, palestras organizados pelas disciplinas de história e geografia, linguagens em parcerias com outras instituições; abertura em sala de aula para expressar os pensamentos; trabalha no currículo proposto no Ensino Médio; não trabalha diretamente”.

Na entrevista percebeu-se uma ação diferenciada dos professores de História, Geografia e Linguagens, como articuladores na organização de palestras e exposições referentes à temática indígena, afro-brasileira e diversidades na escola. Este fato se vincula à Resolução 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e apresenta como componente obrigatório “o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literaturas e História Brasileira” (BRASIL, 2012). Estes professores trabalham mais intensamente as diferenças, valorização da cultura indígena e afro-brasileira no âmbito da escola. A professora

de História, coordenadora do Ensino Médio no Ceti, com mais de 30 anos no exercício docente, afirma: “a escola de tempo integral deveria trabalhar mais estas questões. Devido ao maior tempo de abrangência das atividades, tempos e espaços, se comparado às escolas de turnos, pois exige também mais compromisso de professores e alunos” (A5).

Tardif (2002) reitera que o professor no cotidiano da sala de aula lida com diversas situações que exigem ação, postura, saberes imediatos; tais saberes estão relacionados a outras aprendizagens como à sua formação, saber pessoal e o saber do acúmulo de experiências. Os professores, ao relatarem alguns fatos, acontecimentos em sala de aula, demonstraram seus posicionamentos frente a situações delicadas de preconceito étnico, racial, e principalmente de orientação sexual. Dos 20 entrevistados, 13 afirmaram sentir-se preparados para trabalhar as questões de preconceitos e discriminação; um afirmou: “consigo trabalhar as questões de raça, etnia e orientação sexual, mas as de necessidades físicas, visuais precisam de mais atenção” (C7). Contudo, identificamos alguns posicionamentos problematizadores a respeito das diversidades:

- Acredito que sim, embora com cursos de formação continuada serem poucos, ainda não percebi estes problemas com professores e alunos (A2);
- Não existe discriminação por raça, há interação, a diferença é absorvida pelos alunos (B5);
- É atribuição da psicóloga tratar destes assuntos (C3);
- Os alunos são todos iguais (C5);
- Lidamos com estas questões rotineiramente, o Ceti trabalha a igualdade, deixa as diferenças (C2).

Os professores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a qual inclui as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, foram mais receptivos à temática diversidade, enquanto os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Moderna, Educação Física e Artes), e especificamente os da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia), evidenciaram indiferença e incompreensão em relação à temática. Para Catanante:

Não é mais aceitável que escolas e educadores permaneçam alheios às discussões que envolvem as relações étnico-raciais. É preciso que instituições de ensino adotem projetos pedagógicos que tenham por princípio uma pedagogia que dialogue com as diferenças presente na sociedade e construam metodologias capazes de levar o educando branco, o negro e o indígena a se respeitar, a mudar de comportamento em

favor de uma sociedade mais justa e humana, na qual todos tenham os mesmos direitos, sem distinção de raça ou cor (2014, p. 65).

Nesta perspectiva, a formação contínua compõe um campo eficaz que poderá contribuir na valorização da diversidade, incidindo positivamente nas discussões sobre os preconceitos e as discriminações que enfrentam os grupos minoritários. Uma ação de formação que julgue ser integral carece gerar questionamento sobre a política de formação de professores, ancorada na realidade amazônica, com estabelecimento de práticas educativas concernentes ao reconhecimento das diferenças e à construção da igualdade substantiva no contexto amazônico.

Para Ibermón, o posicionamento frente às diversidades carece ser assumido por todos:

A não-diversidade já não reflete apenas aquela “anedota” de pequenos confrontos na rua ou nos pátios das escolas, entre culturas diversas, mas assume características de verdadeira tragédia e de vergonha, seja porque se trata de um racismo induzido pela pobreza e pela marginalização, seja pela ideologia. [...] A diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social (2000, p. 85).

Ao questionar se os professores percebem um diferencial ao trabalhar a diversidade cultural em uma escola comum e na escola de tempo integral, três afirmaram: “não, há muito tempo tem a filosofia de integração dos alunos (C5)”; “não, ainda com ambientes diferentes o Ceti tem problemáticas iguais” (B5); “não tem diferença” (C7). Os demais relataram perceber algumas diferenças relacionadas ao espaço, tempo, acompanhamento, participação em projetos: “no Ceti tem-se um tempo maior para trabalhar as diferenças” (B3); “Projetos para envolver as disciplinas e as diferenças culturais” (B4); “Sim. A influência da escola no comportamento do aluno através do projeto” (C4);

Os professores relataram uma série de situações delicadas relacionadas a preconceitos e discriminação no cotidiano da escola. No entanto, estas questões restringem-se somente à sala de aula, a problemática se encerra entre os professores e alunos. Uma escola que pretenda possibilitar uma formação integral às camadas populares cabe promover o respeito, a tolerância, a dignidade e a alteridade dos seus alunos. Assim, a diversidade deve ser assumida,

Não como uma técnica pedagógica ou uma questão meramente metodológica, mas como uma opção social, cultural, ética, política que as equipes de professores e professoras e todas as pessoas que se dedicam à educação devem assumir, que irão decidir e definir que aspectos da diversidade é preciso atender, como agir diante dela, com que recursos, quando e até que quando devem fazê-lo, etc., opções que se verão refletidas através de sua educação cotidiana (IBERMÓN, 2000, p. 86)

Neste contexto, a formação docente, tendo o objetivo de melhorar a prática pedagógica, superar os desafios do cotidiano escolar e inovar o saber docente com novas perspectivas teóricas e metodológicas, constitui uma estratégia para trabalhar a diversidade, pois os professores lidam no cotidiano com as dificuldades cognitivas, afetivas e sociais do aluno. E o professor, sendo um ser histórico, que constrói sua visão de mundo a partir dos valores políticos, ideológicos, das experiências em grupos sociais, do tipo de formação (inicial, continuada, autoformação), pode contribuir de forma substantiva no cotidiano da escola, para amenizar a discriminação, os preconceitos e estigmas contra os grupos minoritários, agora reunidos na escola de tempo integral. A educação integral proposta aos alunos não dá conta de possibilitar o acesso aos conhecimentos necessários para romperem com seu estado de vulnerabilidade, pois desconsidera as distintas dimensões necessárias à formação dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou 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. Fez-se isso analisando-se os seguintes fatores inter-relacionados: a Política Nacional de Educação em Tempo Integral, direcionada às populações (pobres) urbanas, rurais e minorias étnicas; a legislação educacional que orienta a efetivação de processos formativos contínuos que proporcionem suporte teórico/metodológico para gestores, pedagogos e professores e promovam práticas educativas pautadas na tolerância, respeito e justiça social e a abrangência dos cursos de formação de professores, considerando a autonomia da escola para planejar e realizar demandas a partir de suas prioridades.

Entre outras ações buscando promover mudanças e enfrentar os problemas destacam-se as iniciativas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ao idealizarem e concretizarem um espaço escolar que integrasse o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, artísticas, culturais e sociais conjuntamente com os cuidados de alimentação, segurança, higiene e saúde. Contudo, tais iniciativas estavam relacionadas a políticas de governo, e por algumas décadas foram resumidas a ações pontuais realizadas por organizações não governamentais e a critério dos sistemas de ensino.

A partir dos compromissos firmados pelo Brasil, nas Conferências e Fóruns internacionais, organizados pelas agências multilaterais. E principalmente após a reforma educacional da década de 1990 foram atribuídas novas funções para a escola, seus gestores e professores. Nesta perspectiva, a escola constitui-se local estratégico para redução da pobreza, inclusão social e equidade. Sob estes pressupostos, a Política de Educação em Tempo Integral foi retomada como política de Estado, com prioridade de atendimento às crianças, adolescentes e jovens em risco ou situação de vulnerabilidade social. Uma educação a ser realizada em espaços/tempos distintos tendo por objetivo ampliar as oportunidades educacionais e sociais, garantindo a todos os direitos sociais básicos, historicamente negados.

Percebeu-se, contudo, que a Política de Educação em Tempo Integral encontra-se em fase de implementação, com metas previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ainda pairam dúvidas referentes ao currículo, metodologias, organização pedagógica e formação de professores. No Programa Mais Educação a participação da comunidade, voluntários e parcerias públicas/privadas aparecem como necessários para efetivação da educação em tempo integral. Todavia, evidencia-se a responsabilização de gestores, professores, alunos e comunidade pelo sucesso ou fracasso da escola.

O Ceti/Parintins possui um espaço diferenciado para oferecer educação de qualidade no interior do Amazonas. Contudo, ainda esbarra em desafios a serem superados, referentes a (in)disponibilidade de recursos financeiros, ausência de uma equipe multidisciplinar: profissionais qualificados para executar as atividades (esportivas, culturais e sociais), técnicos efetivos no laboratório de ciências e química, profissionais na enfermaria e consultório odontológico, para atender aos alunos que permanecem em tempo integral na escola.

No Ceti Parintins os professores convivem diariamente com um leque de diferenças, e embora sejam realizadas ações (muitas vezes no âmbito individual), estas diferenças ainda são silenciadas e homogeneizadas no ambiente escolar. Identificou-se as representações negativas que gestores e professores expuseram a respeito dos alunos atendidos pelo Ceti. E quanto à formação continuada para a diversidade, verificou-se que na maioria das vezes a temática foi discutida nas universidades apenas por meio de palestras. A rede estadual de educação e a escola não a reconhecem como prioridade no planejamento de formação, ou negam que as diversidades étnicas, raciais, de gênero, religião e de orientação sexual estejam presentes e/ou sejam relevantes no cotidiano da escola.

A formação docente constitui uma estratégia para trabalhar a diversidade, pois os professores lidam no cotidiano com as dificuldades cognitivas, afetivas e sociais do aluno. O professor, ao contruir sua visão de mundo a partir dos valores políticos, ideológicos, das experiências em grupos sociais, do tipo de formação (inicial, continuada, autoformação), pode contribuir de forma substantiva no cotidiano da escola para amenizar a discriminação, os preconceitos e os estigmas contra os grupos minoritários.

Nesse sentido, destaca-se a ação dos professores de História, Geografia e Linguagens na organização de palestras e exposições referentes à temática africana e indígena, as quais integram componentes obrigatórios nestas disciplinas, exceto Geografia. Os demais professores, especificamente de Matemática, Química, Física e Biologia, embora tenham participado de algumas palestras, apresentam posturas mais homogeneizantes, ao considerarem os alunos todos iguais e omitirem as diversidades.

A escola de tempo integral enquanto espaço/tempo de atividades diferenciadas em que vigora uma proposta educacional assimilacionista, ao agregar os diferentes num único espaço para integrá-los na cultura padrão, nega suas especificidades e particularidades. Com isso, a concepção de educação integral se efetiva de forma superficial, em condições mínimas e que não potencializam a transformação social e o desenvolvimento do aluno nas diferentes dimensões.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. BID para educação. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/2014/07/senado-federal-autoriza-o-governo-do-amazonas-a-contratar-financiamento-de-us-1511-milhoes-junto-ao-bid-para-a-educacao/>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Centro Educacional de Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/centros-de-educacao-de-tempo-integral/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

AGUIAR, José Vicente de Souza. **Narrativas sobre os povos indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2012.

ANDREOTTI, Azilde Lima. A administração escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, Azilde Lima; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: LEÃO, Geraldo; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Orgs.). **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria de Fátima Juliano. **O construtivismo no Curso de Atualização de Professores para a Escola de Horário em Tempo Integral – o curso do CIEP: uma nova concepção de educação**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/fj.2.2011.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. 3. ed. Manaus: Valer, 2009.

BORGES, Rita de Cassia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo como mediador da inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores no Brasil. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2010. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.



\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.494** de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 03 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: <[bd.camara.gov.br/bd/bitstream/.../bdcamara/.../estatuto\\_crianca\\_11ed.pdf?](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/.../bdcamara/.../estatuto_crianca_11ed.pdf?)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial, nº 6.040 de 7 de fevereiro 2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2015.

CANTO, Sidney Augusto. A história do Baixo Amazonas e Tapajós registrada em documentos. **Regional.doc**. Santarém, fasc. 01, p. 05-10.

CANDAU, Vera Maria. **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. A Formação de Professores Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. Formação de Professores para a Educação Étnico-Racial no Plano de Ações Articuladas (PAR). In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; MACHADO, Vera de Mattos (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

COELHO, L. M. C. C. Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de educação integral. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), XV, 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais...** 2010. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza Colares. As políticas educacionais e a formação de professores. In: AGUILAR, Luís Henrique; JEFREY, Debora Cristina (Orgs.). **Balanco da política educacional brasileira (1999-2009):** Ações e programas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

DESLANDES, Keila; FIALHO, Nira. **Diversidade no Ambiente Escolar:** instrumentos para a criação de intervenção. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

DIFERENTES, diferenças: educação de qualidade para todos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/diferentes\\_diferencas.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/diferentes_diferencas.pdf)> Acesso em: 10 dez. 2014.

PIMENTEL, Edlene. Questão Social e o Pauperismo na Escola Pública. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundações e tradições, Miguel Cabrera (Trad.). Porto Alegre: AMGH, 2010.

FORMAÇÃO Continuada para Professores: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18838&Itemid=842](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A Criança Indígena na Escola.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere – Revista de Educação.** Vol. 2, nº 3, jan/jun., p. 123-138, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Educação e Multiculturalismo: elementos para pensar a prática docente. In: SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias da (Orgs.). **Políticas e Práticas Docentes: alternativas em construção**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro** (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, 1998.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Caderno CENPEC: Educação, cultura e ação comunitária**, n.2, p.15-24, 2006. Disponível em: <cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/.../168/197>. Acesso: 11 de maio de 2014.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Currículo: projetos e avaliação de aprendizagem**. Manaus: Travessia/SEDUC, 2006.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. A gestão de escolas. In: WITTMANN, Lauro Carlo; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

IBERMÓN, Francisco (Org.). Aplitude e Profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: **Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Ernani Rosa (Trad.). 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEÃO, Geraldo; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez (Org.). **Educação Integral e Integrada: Módulo III – Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/uab/files/LivretoModuloIII.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-50, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola Pública de Horário Integral e Inclusão Social**. Disponível em: <[grupovozes.com.br/novo/professores/lucia/artigo6.pdf](http://grupovozes.com.br/novo/professores/lucia/artigo6.pdf)>. Acesso: 10 de abril de 2014.

MARANDOLA JR., Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. **Vulnerabilidades e risco: entre geografia e a demografia**. Disponível em:

<[http://www.abep.nepo.unicamp.br/.../rev.../vol22\\_n1\\_2005/vol22\\_n1\\_2005\\_4](http://www.abep.nepo.unicamp.br/.../rev.../vol22_n1_2005/vol22_n1_2005_4)>. Acesso em: 11 ago. 2015.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A Política Educacional Brasileira Pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III, PUCPR. **Anais...** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126\\_1394.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2014.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valéria A. Mendonça Oliveira; MORAES, Wanilda Coelho Soares de Moraes. Educação e Relações Étnicas Raciais: a formação de professores no contexto pós-colonial. In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; MACHADO, Vera de Mattos (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório Analítico Diversidade na Escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

MIZUKAMI, Maria das Graças et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processo de investigação e formação. São Carlos, SP: UFSCAR, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Trilhas Educativas**: articulação comunitária como elemento articulador de aprendizagem. São Paulo: Cidades Escola Aprendiz, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2014.

MOLL, Jaqueline. **Escola de Tempo Integral**. Disponível em: <[http://www.gestrado.org.br/?pg=dicionario\\_verbete&id=408](http://www.gestrado.org.br/?pg=dicionario_verbete&id=408)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. Como financiar a educação em jornada integral. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep - escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-50, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escola em Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro, 1991-1994. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. (Orgs.). **Educação integral e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes: 2002.

MORAES, José Damiro. **Mikail Bakunin e a educação no AIT**: notas sobre a instrução integral. Disponível em: [http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/4/artigos\\_eixo4\\_298\\_1410825000.pdf](http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/4/artigos_eixo4_298_1410825000.pdf). Acesso: 29 de agosto de 2015.

MOREIRA, Luciano Accioly; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas: as culturas escolas como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré Mawé**. Manaus: Valer; FAPEAM, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

NEVES, Sandra Garcia. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e trabalho. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX, 2009. **Anais...** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581\\_2062.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

NORONHA, Olinda Maria. Globalização, Mundialização e Educação. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência da educação integral no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-50, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação e Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: Novos Marcos Regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

PACTO Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

PALMA-FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: Prograd/Unesp; Santa Clara, 2005.

PEGORER, Valter. **Educação Integral: um sonho possível e de realização necessária**. São Paulo: Textonovo, 2014.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política Educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIZZINI, IRMA. Educação Popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. IN: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (orgs.). **Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006

SANTOS, Derivaldo et al. A Política Educacional Brasileira e as Diretrizes do Programa Educação para Todos: notas críticas. **Revista HISTEBR Online**, Campinas, nº 59, p. 152-165, out 2014. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7036>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SANTOS, Patrícia Mascarenhas; PEREIRA, Edna Marzzitelli. O gestor escolar como articulador da formação continuada dos professores no espaço escolar. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba; ROCHA, Solange Helena Ximenes-Rocha; COLARES, Anselmo Alencar. **Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, PR: CRV, 2015

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, n. 24, p. 7-16. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SILVA, E. de Plácido. **Vocabulário Jurídico**. 27. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

SILVA, Paulo Aparecido Dias. **Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral**. Disponível em: <[http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/4/artigos\\_eixo4\\_110\\_1410797195.pdf](http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/4/artigos_eixo4_110_1410797195.pdf)>. Acesso: 29 de agosto de 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TENDÊNCIAS para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social-CENPEC, 2011.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 17. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, M. Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 dez. 2014.