UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES.

RUTTANY DE SOUZA ALVES FERREIRA

O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JOÃO PESSOA/PB

RECIFE – PE
2018

RUTTANY DE SOUZA ALVES FERREIRA

O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco na linha de pesquisa 3: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Cibele Maria Lima Rodrigues

Co-Orientadora: Profª. Drª. Gilvaneide Ferreira de Oliveira

RECIFE – PE
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

F383t Ferreira, Ruttany de Souza Alves.
O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB / Ruttany de Souza Alves Ferreira. - Recife, 2018.
182 f.: il.

Orientador(a): Cibele Maria Lima Rodrigues.
Coorientador(a): Gilvaneide Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2018.
Inclui referências e apêndices.

1. Trabalho docente 2. Política educacional 3. Educação integral
I. Rodrigues, Cibele Maria Lima, orient. II. Oliveira, Gilvaneide Ferreira de, coord. III. Título

CDD 370

RUTTANY DE SOUZA ALVES FERRIRA

O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco na linha de pesquisa 3: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Data de aprovação: _____/_____/2018

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)
(orientadora)

_____

Profª. Drª. Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE)
(co-orientadora)

_____

Profª. Drª. Bruna Tarcilia Ferraz (UFRPE)
(membro interno)

_____

Profª. Drª. Alice Miriam Happ Botler (UFPE)
(membro externo)

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos os meus professores/as, desde a educação infantil aos dias atuais que contribuíram e contribuem para minha formação pessoal e profissional, pessoas que fizeram toda a diferença para que eu, sertaneja, paraibana, natural de Cajazeiras, chegasse aonde cheguei. Cada docente que passou pela minha vida deixou marcas, tanto positivas quanto negativas, mas até as marcas negativas me serviram de exemplo para que soubesse a postura que eu jamais poderia ter enquanto professora. É para vocês querido (a)s professores/as que dedico essa dissertação como forma de homenagem e reconhecimento da sua importância para a sociedade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero louvar, bendizer e engrandecer o Santo Nome de Deus Uno e Trino, criador de todas as coisas, princípio e fim de tudo. Agradeço a Deus por ter me concedido o dom da vida, por me abençoar e me capacitar pela ação do Espírito Santo. Te amo e adoro Jesus Cristo, rei e Senhor de tudo o que sou e tenho. Sou grata a Santa Mãe de Deus Maria Santíssima, a virgem bem aventurada, a Imaculada Conceição que intercede constantemente por mim. Agradeço aos meus pais Cícero Ferreira Neto e Rosângela de Souza Alves Ferreira por terem me gerado e me educado nos caminhos do Senhor, obrigado pelo amor e pela dedicação que têm por mim, vocês são os melhores pais que alguém poderia ter. Agradeço a meus irmãos Allan Dellon e Alexandre Souza, meus companheiros de todas as horas, pessoas muito importantes na minha vida. Estendo a minha gratidão também as minhas cunhadas Paloma e Beatriz, assim como ao meu sobrinho Heitor, presente de Deus para nossa família.

Agradeço ao meu amado esposo Fabrício José que é o meu cúmplice, sempre me apoia, me incentiva, obrigado por compreender as minhas ausências, por ter suportado os momentos de stress sempre com o sorriso no rosto e irradiando alegria para que eu ficasse tranquila e feliz. Obrigado ainda ao meu sogro Ananias e minha sogra Marlene por me ajudar sempre que preciso. Sou grata, portanto, a toda a minha família, aos parentes de perto e de longe. Quero externar minha gratidão aos gestores das duas instituições de ensino onde trabalho, por terem organizado meus horários de modo que eu pudesse frequentar as aulas e os momentos de orientação. Obrigado a todos os meus colegas de trabalho e amigo (a)s, em particular as minhas amigas/irmãs Aucilene Parnaíba e Emanuela Soares por se fazerem presente na minha vida, mesmo com toda a distância. Não poderia deixar de mencionar Thaís, Thaize, Eduarda, Jadde, Denise que me acolheram me oferecendo abrigo, cuidado e alimentação nos dias em que precisei ficar em Recife, só Deus retribuirá a vocês todo o carinho.

Enfatizo minha imensa gratidão as minhas queridas orientadoras Cibele e Gil (como assim as chamo carinhosamente) por me acolher, acreditar em mim, obrigado pelas orientações, diálogos e por todo conhecimento que me ajudaram a construir. Faz-se necessário agradecer ainda a banca de mestrado por suas contribuições significativas na construção dessa dissertação. Obrigado a todos e todas que contribuíram direta e indiretamente para o alcance desse objetivo. Amo todos vocês.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender o trabalho docente como repercussão da política do Projeto Escola de Tempo Integral no município de João Pessoa - PB. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que tem como estratégia o estudo de caso em escola de ensino fundamental. Para atingir o objetivo de estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações no campo da pesquisa. Essa metodologia está ancorada nos estudos do trabalho docente Tardif e Lessard (2014); Tardif (2014); García (2005); Gatti (2008; 2011); Nóvoa (1992; 2014), com inspiração metodológica também do ciclo de política (Stephen Ball e colaboradores) para estudar a política articulada ao trabalho docente. Essa perspectiva possibilitou visualizar o contexto da formulação da política e a sua atuação na prática. De modo geral, as análises indicam que a estrutura do Projeto Escola de Tempo Integral apresenta muitas características do modelo do Programa Mais Educação. O Projeto ocorre em uma escola com boa infraestrutura diferente da realidade da maioria as escolas públicas brasileiras, contudo há limitações, principalmente no que diz respeito à manutenção dos espaços e dos recursos disponíveis. As funções docentes são realizadas na escola de tempo integral por três perfis profissionais: professor, tutor e oficineiro. As figuras de tutor e oficineiro são caracterizados por trabalho precarizado e desprofissionalização do trabalho docente, além da inadequação da formação de alguns profissionais. Os sujeitos que desempenham as funções docentes no Projeto em tela percebem a escola de tempo integral como um "depósito" de crianças, a qual cumpre uma função assistencialista. No tocante a formação continuada, esse processo é muito defasado, não existe uma rede de formação nem uma continuidade do processo formativo. Embora haja todo esse contexto, a equipe docente apresenta-se bem comprometida com a instituição, demonstrando dedicação e empenho para o desenvolvimento das crianças e do trabalho como um todo.

Palavras-chave: trabalho docente, política educacional, educação integral em tempo integral.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the teaching work in the Full-Time School Project in the city of João Pessoa - PB. This is a qualitative research, whose strategy is the case study in an elementary school. To reach the study objective, semi-structured interviews and observations in the field of research were conducted. This methodology is anchored in the studies of Tardif and Lessard (2014); Tardif (2014); García (2005); Gatti (2008; 2011); Nóvoa (1992; 2014) and includes a policy analysis using the policy cycle (Stephen Ball et al.). This perspective made it possible to visualize the context of the policy formulation and its action in practice. In general, the analysis indicate that the structure of the Full-Time School Project presents many characteristics of the model of the More Education Program. The Project takes place in a school with good infrastructure, different from the reality of most Brazilian public schools, but there are limitations, especially regarding the maintenance of available spaces and resources. Full-time teaching work is carried out by three professional profiles: the teacher, the tutor and the workshopper. The images of the tutor and the workshopper are characterized by precarious work and deprofessionalization of the teaching work, besides the inadequacy of the training of some professionals. The subjects who perform the teaching function in the Project see the full-time school as a "deposit" of children, which fulfills a welfare function. In relation to continuous training, this process is far behind schedule, there is no training network or a continuity of the training process. The teaching staff is very committed to the institution, showing dedication and engagement to the satisfactory development of the children and the work as a whole.

Key words: teaching work, educational policy, full-time integral education.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução do Projeto Escola de Tempo Integral 82
Figura 2 - Percepção sobre a Escola de Tempo Integral 139

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Nível de Escolaridade e Formação das Professoras e Tutoras 91
Quadro 2 - Nível de Escolaridade e Formação dos Oficineiro (a)s 94
Quadro 3 - Tempo de atuação na educação, na escola e experiências docentes anteriores Professoras e Tutoras 96
Quadro 4 - Tempo de atuação na educação, na escola e experiências docentes anteriores Professoras e Tutoras 97

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1- Dados evolutivos de implantação do Projeto Escola Tempo Integral.....81
Tabela 2 - Quantidade de turmas da Escola Municipal TEI.....111

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CECAPRO	Centro de Capacitação de Professores
CF	Constituição Federal
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DGC	Diretoria de Gestão Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JP	João Pessoa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa Escola Integrada
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME	Programa Mais Educação
PMEJP	Plano Municipal de Educação de João Pessoa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

CAPÍTULO I - O TRABALHO DOCENTE: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES **21**

1.1. A atividade docente: uma ação que envolve interação humana **21**

1.2. O processo como formação do trabalho docente **23**

1.3. Os saberes docentes e a sua identidade profissional **26**

1.4. Dilemas e desafios da profissão docente **30**

1.5. Formação e Profissionalidade Docente: um caminho a ser percorrido **34**

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM OLHAR HISTÓRICO DAS IDEIAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO BRASIL **41**

2.1. Os movimentos anarquista, integralista e a perspectiva liberal **41**

2.2. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as contribuições de Anísio Teixeira **43**

2.3. A experiência dos CIEPs **46**

2.4. O movimento das cidades educadoras **47**

2.5. O Programa Mais Educação **49**

2.6. A Educação Integral e em Tempo Integral na Legislação Brasileira **51**

CAPÍTULO III - PERCURSO METOLÓGICO DA PESQUISA **56**

3.1. Um breve olhar sobre a pesquisa em Políticas Educacionais **56**

3.1.1. Análise das Políticas educacionais: Abordagem do ciclo de políticas 58

3.2. Abordagem e método da pesquisa **61**

3.3. Lócus e sujeitos da pesquisa **62**

3.4. Técnicas e instrumentos da pesquisa **63**

3.5. Etapas da pesquisa **64**

3.5.1 Etapas do desenvolvimento da pesquisa 65

3.5.1.1 - 1ª etapa – fase exploratória 65

3.5.1.2 - 2ª etapa – trabalho de campo 67

3.5.1.3 - 3ª etapa – análise do material coletado 68

3.6. Considerações éticas da pesquisa **70**

CAPÍTULO IV – PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONTEXTO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE **71**

4.1. Conhecendo o município de João Pessoa e seu contexto educacional **71**

4.2. Projeto Escola de Tempo Integral: conhecendo os contextos **73**

4.2.1. Contexto Internacional e Nacional das escolas de tempo integral 73

4.2.2. Contexto Municipal das escolas de tempo integral 75
4.2.3. Evolução das escolas de Tempo Integral 81
4.3. A ESCOLA de tempo integral: tempos e espaços 82
4.3.1. Os espaços e seus limites 84
4.3.2. Organização do tempo na Escola Municipal TEI 87
4.4. O Trabalho Docente na Escola De Tempo Integral 89
4.4.1. Perfil Docente 90
4.4.2. Caracterização da função na escola 100
4.4.2.1. Função ou cargo na instituição e atividades desenvolvidas 100
4.4.2.2. Turmas que atendem e contexto de trabalho com as mesmas 111
4.4.2.3. Jornada de Trabalho e Organização do Tempo de Trabalho 114
4.4.2.4. Investidura no cargo, regime de contrato de trabalho; salário e satisfação 120
4.4.2.5. Orientação e apoio para o desenvolvimento de atividades 124
4.4.2.6. Momentos Coletivos na Escola 132
4.4.2.7. Recursos disponíveis para a realização das atividades 135
4.4.3. Conhecimento do Projeto Escola de Tempo Integral 139
4.4.3.1. Percepção e Conhecimento sobre o Projeto Escola de Tempo Integral 139
4.4.3.2. Avaliando o Projeto Escola de Tempo Integral 142
4.4.3.3. Motivação para fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral e desejo de permanecer no mesmo 146
4.4.4. Formação e autonomia para a função 149
4.4.4.1. Formação oferecida pela secretaria municipal de educação 149
4.4.4.2. Formação oferecida para os Oficineiros 155
4.4.4.3. A contradição entre a autonomia e a regulação 156
4.5. Concluindo a Análise 160
CONSIDERAÇÕES FINAIS 163
REFERÊNCIAS 167
APÊNDICES 175

INTRODUÇÃO

A educação integral incita um novo olhar para as funções da educação escolar, emergindo como uma proposta de formação que contempla todas as dimensões do sujeito e não apenas o cognitivo. Para se chegar à compreensão do que seja uma educação integral, urge saber que a educação "é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade" (BRANDÃO, 1981, p. 4). Partindo desse entendimento, para se constituir uma educação integral, a escola precisa transcender o ensino meramente conteudista e desarticulado do cotidiano dos sujeitos.

Nessa perspectiva, para que a formação aconteça de forma significativa e integral, a ação educativa escolar requer um processo de ensino-aprendizagem contextualizado à comunidade na qual os sujeitos do processo estejam inseridos, proporcionando uma formação social, cultural, cognitiva, física, enfim completa. No sentido de efetivar a proposta de uma educação integral, no Brasil tem-se a proposição de que haja uma jornada escolar ampliada, para assim oportunizar um maior tempo para essa formação. Todavia, é importante esclarecer que se pode realizar uma educação integral sem necessariamente se ter uma jornada ampliada, como também pode haver escolas em tempo integral, sem que a ação educativa oportunize uma formação integral.

Partindo dessa premissa, de acordo com o crescente debate sobre educação integral e o surgimento de programas e projetos de escolas em tempo integral, o interesse pelo tema tratado nessa pesquisa surgiu a princípio por interesse pessoal e profissional da pesquisadora quando atuou enquanto técnica pedagógica na 9ª Gerência Regional de Educação em Cajazeiras - PB, na qual foi designada para coordenar o Programa Mais Educação junto a quarenta e cinco escolas localizadas em quinze municípios polarizados pela regional de Cajazeiras. A princípio assumiu-se tal coordenação de forma bem empírica, não houve uma formação que explicasse os fundamentos, objetivos e funcionamento do referido programa. No período em que desenvolvia suas atribuições profissionais, surgiu a oportunidade de participar de um curso de aperfeiçoamento em "Docência em Escola de Tempo Integral", ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação do estado da Paraíba, na modalidade à distância pela UFPB Virtual. Esse curso foi destinado aos sujeitos que trabalhavam nas escolas e nas secretarias de educação com o Programa Mais Educação.

No decorrer do curso, começou-se a compreender os conceitos de educação integral e de escola de tempo integral, percorrendo a historicidade dessas propostas educacionais, pois até então, mesmo estando coordenadora de um programa de educação em tempo integral, não possuía embasamento teórico sobre o tema. Conforme mencionado anteriormente, não houve formação e a prática era orientada pelos saberes acumulados ao longo da formação como pedagoga, como também a partir da leitura dos manuais de orientação do programa. Foi então que se evidenciou a importância da formação e do conhecimento teórico para o entendimento e efetivação exitosa da política educacional que é encaminhada para as instituições escolares, pois como afirma Ball (2011), a teoria é um mecanismo para pensar diferente, desfamiliarizando práticas e categorias vigentes, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência.

De acordo com os estudos empreendidos ao longo do referido curso, por meio da leitura de textos, da participação dos encontros presenciais e seminários do curso, foi conseguindo-se aprofundar conhecimentos sobre a temática de educação integral e em tempo integral, percebeu-se que esse debate de educação integral e escola de tempo integral é algo que já vem acontecendo há muito tempo - embora, não seja explicitamente contínuo - e que atualmente ganha mais espaço com a meta 6 no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

A partir da oportunidade de dialogar com vários sujeitos que atuavam no PME no estado da Paraíba, foi constatado em um dos seminários presenciais do curso, que a cidade de João Pessoa possuía escolas de tempo integral, se destacando como um dos primeiros locais do estado da Paraíba a implantar na rede municipal escolas de tempo integral para a oferta do ensino fundamental anos iniciais e finais. Diante de tal conhecimento, surgiu a problemática dessa pesquisa: Como acontece o trabalho docente nas instituições que possuem o Projeto Escola de Tempo Integral? Como os docentes efetivam a política do Projeto?

Mediante a referida problemática, delinearam-se os objetivos da pesquisa, sendo o objetivo geral: compreender o trabalho docente na escola que possui o “Projeto Escola de Tempo Integral” no município de João Pessoa-PB. E os objetivos específicos: analisar a concepção de educação integral presente no Projeto Escola de Tempo Integral; analisar as concepções de escola em tempo integral dos profissionais que atuam no Projeto; caracterizar o trabalho docente nas escolas de tempo integral, buscando os sentidos que são produzidos nessa prática e os saberes nela empregados; entender como a formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação influencia no trabalho docente.

A realização dessa pesquisa foi relevante, pois além da produção de conhecimentos sobre o trabalho docente no Projeto Escola de Tempo Integral, proporcionou um diagnóstico de como essa política educacional está sendo efetivada no cotidiano escolar, tendo em vista que não foram localizados estudos que se propusessem a pesquisar sobre essa temática no contexto do município de João Pessoa. Nesse sentido, os resultados encontrados também servem de base para que os sujeitos pesquisados possam refletir sobre sua atuação pedagógica.

Esse estudo se sustenta em bases conceituais que proporcionaram a reflexão sobre o objeto de estudo. Essa pesquisa situa-se na perspectiva do trabalho docente no contexto de efetivação da política da educação em tempo integral. Nesse sentindo, para apresentar conceituações a repeito do trabalho docente embasou-se nos postulados de Tardif e Lessard (2014); Tardif (2014); Veiga (2008); Garcia, Hypolito e Vieira (2005); García (2005); Gatti (2008; 2011); Nóvoa (1992; 2014); Alarcão (2011). As considerações históricas e conceituais sobre a educação integral e em tempo integral foram explicitadas a partir das produções de Cavaliere (2009; 2010); Paiva, Azevedo e Coelho (2014); Coelho (2009); Leite, Carvalho e Valadares (2010); Bomeny (2009); Monteiro (2009); Moll (2010; 2012).

No intuito de atingir os objetivos propostos para esse estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando-se a abordagem do estudo de caso, por proporcionar a produção de um conhecimento mais concreto, contextualizado, situando a análise em profundidade do fenômeno pesquisado (ANDRÉ, 2013). Para fundamentar a proposta metodológica da pesquisa, utilizou-se as contribuições teóricas de Deslandes (2009); Ball (2011); Mainardes, Ferreira e Tello (2011); Laville e Dionne (1999); André (2013); Minayo (2009) Barros e Lehfeld (2000); Rodrigues (2007); Quivy e Campenhoudt (2005). Como referência para a análise de dados têm-se a inspiração da abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) e a abordagem textual discursiva (MORAES, 2003). No processo de análise dos dados foi percebida a necessidade de ampliar as bases conceituais, e, por isso utilizou-se as produções teóricas de Saviani (1999); Giolo (2012); Arroyo (2012); Titton e Pacheco (2012); Mamede (2012); Sacristán (2014); Esteve (2014).

Partindo de tais pressupostos, a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, na linha de pesquisa 3: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, para obtenção do título de mestre em Educação foi estruturada da seguinte forma: No primeiro capítulo, intitulado *O trabalho docente: tecendo algumas considerações,* são apresentados aspectos do trabalho docente, discutindo as

características da atividade docente, o seu objeto de trabalho, o processo do trabalho os saberes que são constituídos e empregados em suas ações, a construção da identidade profissional. Também nesse capítulo foi discorrido sobre a formação, profissionalidade e alguns dilemas e desafios enfrentados pelos docentes.

O segundo capítulo, intitulado *Educação integral e escola de tempo integral: um olhar histórico das ideias e experiências na educação escolar do Brasil*, traz algumas experiências realizadas no Brasil que trouxeram esse viés do desenvolvimento de uma educação integral, como também da proposição de escolas em tempo integral. Nessa perspectiva, para apresentar tais experiências, o capítulo inicia-se relatando sobre os movimentos anarquista, integralista e a perspectiva liberal. Em seguida, é mencionado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as contribuições de Anísio Teixeira nas experiências de escolas em tempo integral e da proposição de uma educação integral. Posteriormente, foi discorrido sobre a experiência dos CIEPs, depois a influência do movimento das cidades educadoras e algumas experiências desenvolvidas por influência de tal movimento. Por fim foi apresentado o Programa Mais Educação, ação indutora que visou fomentar o debate nacional para a construção de uma agenda pública de educação integral em tempo integral.

No terceiro capítulo, intitulado *Percurso Metodológico da Pesquisa,* foi traçado o percurso metodológico desse estudo, trazendo inicialmente uma discussão sobre a pesquisa em política educacional, destacando a abordagem do ciclo de políticas que serviu de inspiração metodológica nessa pesquisa para estudar a política articulada ao trabalho docente. Depois, são relatadas considerações sobre a pesquisa qualitativa e a abordagem do estudo de caso, no qual se insere esse estudo. Ainda nesse capítulo, são descritos como aconteceu a fase exploratória da pesquisa que resultou nas definições do objeto de estudo, dos sujeitos e campo da pesquisa, como também são descritas as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados, e como foi feita a análise dos dados coletados. O capítulo é finalizado com as considerações éticas da pesquisa.

O quarto capítulo intitulado *Projeto Escola de Tempo Integral: contexto escolar e trabalho docente* apresenta o registro da investigação do objeto de pesquisa – o trabalho docente na escola de tempo integral. Nessa parte da dissertação são expostos aspectos que caracterizam o município de João Pessoa, seus dados educacionais e dados da evolução do Projeto Escola de Tempo Integral, assim como são apresentados os dados da observação realizada na escola e as entrevistas feitas com os sujeitos que desempenham a função docente.

Por fim, tem-se o capítulo das considerações finais, momento em que delineia-se a reflexão sobre a atuação do Projeto Escola de Tempo Integral. Em seguida são expostas as referências utilizadas na construção dessa dissertação, finalizando com os Apêndices.

CAPÍTULO I - O TRABALHO DOCENTE: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao se falar da docência como um trabalho implica identificar que esta é uma atividade "compreendida como forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana" (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 8). Assim, sendo um trabalho humano e para com seres humanos, esta atividade presume o imperativo da interação das relações dos sujeitos nela envolvidos. Como também, por ser um trabalho, a docência é caracterizada como uma profissão delineada por uma especificidade de saberes e fatores experienciais, circunscrita em um espaço organizacional de trabalho, permeado pelos processos cognitivos, sociais, emocionais e afetivos, e, imersa em uma complexidade.

Dito isto, este capítulo vai trazer algumas reflexões que auxiliam a caracterização do trabalho docente nas instituições escolares, entendendo a complexidade de tal atividade, o seu espaço organizacional de trabalho, os saberes necessários ao desenvolvimento da identidade e da profissão e os desafios e dilemas vivenciados pelos docentes.

1.1. A atividade docente: uma ação que envolve interação humana

O conceito de docência foi socialmente construído como a atividade exercida por professores. No sentido etimológico da palavra, docência vem do latim "docere" que significa ensinar, instruir, mostrar (VEIGA, 2008). Nesse sentido, a atividade básica do trabalho docente é o ensino. Embora as atribuições delegadas ao docente[1] sejam inúmeras, conforme discorrerei ao longo desse estudo, a profissão traz essa característica do ensino como a referência base desse trabalho.

O ensino como atribuição docente é uma atividade característica da escola, instituição esta que também é o lócus central de trabalho docente. A escola nasce com a ascensão da modernidade, marcada pelo advento da industrialização e do processo de urbanização das cidades. Desse modo, é possível afirmar que a instituição escolar é típica da modernidade e

[1] Entenda-se aqui o termo docente, como referência a professores e professoras.

por isso, sua organização seja ela estrutural ou de conteúdos, é concebida mediante o modelo da organização da sociedade industrial, como também é regulada pelos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado (TARDIF & LESSARD, 2014).

Por possuir essas características, a escola organiza suas atividades conforme o contexto das sociedades industriais. Parafraseando Tardif e Lessard (2014, p. 25), "pode-se dizer que a escola e o ensino tem sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundo diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas".

Nesse contexto, muitas vezes, quando se ouve falar em trabalho, geralmente pensa-se em atividades com objetos materiais, em transformação de matéria-prima. Esse esquema mental de trabalho advém do pensamento originário da sociedade industrial, na qual o paradigma de trabalho é a produção de bens materiais. Os agentes sociais desse paradigma do trabalho são percebidos e definidos mediante as posições que ocupam no sistema produtivo e essas posições se estendem às relações sociais (TARDIF & LESSARD, 2014).

Assim, na maioria das sociedades regidas pelas leis econômicas, pelas atividades de produção de bens e serviços e acumulação de capitais, o trabalho docente é visto como uma atividade secundária e periférica em relação ao trabalho de produção de bens, estando subordinada às exigências econômicas que alicerçam as bases sociais. Em contrapartida a essa visão técnica do que seja o trabalho docente, de acordo com Tardif e Lessard (2014, p.17) "longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho".

Em comum acordo com a afirmação dos autores, a docência se inscreve em um campo de trabalho bastante significativo e demasiadamente importante para a compreensão e realização das demais profissões e principalmente das relações sociais, tendo em vista que a atividade docente é constituída a partir de relações humanas. Logo, seu objeto de trabalho é o ser humano, diferentemente do trabalho cujo objeto é formado por símbolos ou matéria inerte. Nesse sentido, o objeto do trabalho docente lhe define como uma atividade própria, com especificidades peculiares a seu trabalho. A interação do trabalho docente se inscreve nas relações entre professores e alunos e entre os professores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo escolar.

Nessa perspectiva, conforme afirmam Tardif e Lessard (2014, p.35)

> o fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os "trabalhados" que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier.

Portanto, conceber a docência como um trabalho é enxergá-la como uma profissão que possui seu próprio campo e objeto de trabalho, dotada de uma formação e conhecimentos necessários e específicos à execução de suas tarefas, não estando em um vazio conceitual, mas possuindo um enraizamento teórico e social, assim como uma cultura própria da profissão.

1.2. O processo como formação do trabalho docente

A escola, como já foi relatado na seção acima, é o lócus do desenvolvimento do trabalho docente. Tal instituição vem se desenvolvendo historicamente, e a forma organizacional desse ambiente educativo reflete diretamente no processo de trabalho docente. Partindo desse entendimento, é possível discorrer sobre alguns aspectos integrantes do processo de trabalho da docência.

Segundo os postulados de Tardif e Lessard (2014), a escola desenvolve suas atividades e se organiza mediante o contexto da produção industrial e das demandas do setor econômico, instalada em uma administração burocrática e voltada para as atividades de especialização das disciplinas. Ainda na concepção de tais autores, o trabalho docente é segmentado e localizado nas classes, chamadas por eles de célula.

Nesse contexto, para caracterizar o lócus do trabalho docente, é preciso considerar que a escola é uma instituição social, que recebe e trabalha com sujeitos sociais, mas que desenvolve suas atividades de forma limitada dentro de um espaço que lhe separa do contexto social. A classe como espaço do trabalho docente, muitas vezes se limita a um espaço delimitado, no qual os docentes realizam as ações educativas no plano simbólico da representação para se compreender o cotidiano onde se vive e os conteúdos específicos.

A classe como espaço da atividade docente, reflete um paradoxo na realização de tal trabalho, isto é, ao mesmo tempo em que garante certa autonomia para o professor, também recebe influências exteriores e é controlada por diversos agentes que estão dentro e fora da escola. Para explicar melhor esse paradoxo, Tardif e Lessard (2014, p. 66) enfatizam que:

> essa autonomia se manifesta na própria organização escolar, ou seja, na sua estrutura em forma de classes, sua organização celular. Os docentes trabalham sozinhos em

> salas de aula relativamente longe dos olhos de seus colegas e superiores. Eles têm ampla jurisdição sobre o que se passa dentro da sala.

Por outro lado, a escola também é uma instituição amplamente aberta para fora, uma vez que um bom número de pessoas intervêm nela, como pode-se citar os pais, os demais funcionários, a comunidade, as autoridades superiores do sistema educacional escolar, etc. (TARDIF & LESSARD, 2014).

Considerando tais aspectos, na qual a escola é uma instituição social e recebe influências desse meio, é possível inferir também que o docente não possui o total controle dos fins objetivados no seu trabalho. Os alunos, além de conviver e interagir com o docente na classe, possuem outras interações do meio social, interações estas que o docente não consegue ter o controle direto. Por isso,

> o objeto de trabalho docente escapa continuamente às medidas do trabalhador. Trata-se de um objeto social que vive em diversos mundos socializados: família, quarteirão, grupos de jovens atividades de lazer, etc. É este fenômeno de exterioridade do objeto do trabalho que explica o fato de a ação dos professores não constituir o único e exclusivo, tampouco o mais importante determinante do sucesso ou fracasso escolar do aluno (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 67).

O trabalho interativo junto aos alunos requer do docente uma postura de convencimento para ter uma harmonia no processo educativo, visto que muitos educandos chegam à escola por imposição de seus pais e essa presença que lhe foi obrigada pode emperrar e dificultar o trabalho docente na sala de aula. Para desenvolver uma ação educativa, de modo interativo e significativo, o docente precisa contar com a participação dos alunos. Isso requer ao mesmo tempo, que o docente tenha uma atitude de motivação junto aos educandos, como também possua estratégias para manter a ordem na sala, estratégias essas que são sistematizadas em rotinas e acordos verbais.

Contudo, é importante frisar que o trabalho docente não se limita apenas a interação com os alunos, nem as atividades de ensino, mas se desdobra em diversas ações que são colocadas como atribuições do docente, conforme explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 no art. 13:

> Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano da trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Além de todas essas atribuições, a ação docente é norteada e permeada por um sistema escolar, que estabelece um tempo específico e limitado para o desenvolvimento de disciplinas e programas de conteúdos que compõe o currículo. O tempo escolar se configura em um tempo social, e com uma forte dimensão histórica, uma forma de controlar tanto o trabalho que é desenvolvido, quanto a ocupação que os estudantes receberão, é potencialmente também um tempo formador, uma vez que impõe, para além dos conteúdos transmitidos, normas independentes de variações individuais de aplicação a todos (TARDIF & LESSARD, 2014). Todavia, mesmo que o tempo seja delimitado, ele difere do tempo de aprendizagem dos alunos.

Para fazer cumprir o tempo escolar, as instituições possuem programas curriculares com conteúdos agrupados por disciplinas. Tais programas possuem sua história ligada a cultura escrita. Por isso, “os saberes disciplinares são, então, separados, transformados e reorganizados em função das necessidades próprias da escola. Nasce assim, uma cultura propriamente escolar, com suas formas específicas, sua retórica, [...]” (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 73). Nesse contexto, em muitos casos, o docente se torna um mero executor de atividades que já estão pensadas e planejadas, havendo certa restrição na sua autonomia, quando não lhe é oportunizado participar dos debates e decisões referentes ao que é necessário constituir no programa escolar. Por outro lado, também como o seu trabalho é realizado na classe, local onde ele possui certo domínio e uma autonomia relativa, o docente consegue inventar e ressignificar os conteúdos, passando assim de mero executor para um ator do seu processo de trabalho.

Por fim, mas não menos importante, um aspecto que também é importante e necessário considerar quando se fala em organização do trabalho docente é carga de trabalho dos professores. Discorrer sobre essa carga de trabalho é bastante relativo e complexo, porque nos remete a vários fenômenos que não são quantificáveis. Além das variáveis que são comuns ao trabalho docente, como o tempo escolar, a interação com os alunos, as atividades extra escolares, os programas de ensino e as atividades próprias de cada instituição, devem-se considerar vários fatores para definir tal carga, como por exemplo, os fatores ambientais e materias (local de trabalho, recursos disponíveis para utilizar no trabalho pedagógico), fatores sociais (localização da escola, situação socioeconômica dos alunos, riscos de vulnerabilidade), fatores relacionados ao objeto de trabalho (o tamanho das turmas, a diversidade, necessidades específicas e especiais dos alunos), tempo de trabalho, vínculo empregatício, exigências formais e burocráticas, dentre outros fatores (TARDIF & LESSARD, 2014).

É preciso considerar ainda as atribuições referentes a cada nível de ensino Cada um desses níveis requer atribuições específicas dos docentes e possui uma carga horária diferenciada. Além do mais, as ações desenvolvidas por cada docente acontecem de acordo com o seu grau de envolvimento com seu trabalho, conforme bem explica Tardif e Lessard (2014, p.113):

> De fato como toda e qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc.

Desse modo, cada processo de trabalho docente é permeado por diversos fatores que constituem um perfil de trabalho próprio de cada docente e de cada instituição escolar, embora que apresentem de modo geral várias características em comum. Assim, diante do exposto procurou-se caracterizar tal processo de trabalho para situar teoricamente o objeto de pesquisa. Dar-se-á continuidade, na próxima seção, conceituando à luz dos postulados teóricos, os saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho docente, que caracterizam seu processo de profissionalização e contribuem para a construção da identidade doente enquanto profissional.

1.3. Os saberes docentes e a sua identidade profissional

Para realizar o seu trabalho, os docentes constroem e se apropriam de saberes que irão delinear sua identidade profissional. De acordo com Tardif (2014), o saber se define como um saber de alguém que trabalha com alguma coisa, visando alcançar um objetivo qualquer. Ao se referir ao saber docente, o autor acima citado explica que “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, os saberes docentes são construídos a partir de suas várias vivências nos campos: pessoais, sociais, cognitivas, da formação e da experiência profissional. Considerando também que antes mesmo de pensar em ser docente, o sujeito já está imerso durante muitos anos de sua vida no ambiente em que futuramente irá atuar,

adquirindo a cultura escolar, representações e certezas sobre a prática docente, do ofício de ser professor, bem como adquirem a representação do que é ser aluno (TARDIF, 2014).

Assim, para caracterizar o saber docente, é preciso ter convicção que esse saber é plural, composto com vários saberes: disciplinares, curriculares, experienciais, profissionais e pedagógicos. Para melhor entender a formação desse saber plural, passarei a explicitar os aspectos referentes a cada dimensão dos saberes, fazendo referência aos postulados de Tardif (2014).

O saber profissional é aquele construído a partir da formação que os docentes recebem das instituições formativas de professores, nas quais entrarão em contato com as ciências da educação, os postulados teóricos, as pesquisas, ou seja, é o momento que se apropriam do conhecimento científico construído para a profissão. Nesse momento, os docentes possuem a oportunidade de pensar tais conhecimentos para criar ou ressignificar sua prática pedagógica, lembrando que a formação na carreira docente acontece de forma contínua e não se limita a conclusão da formação inicial.

Por meio do processo de formação, os docentes passam a construir também os saberes pedagógicos. Estes que apresentam-se como:

> doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

Os saberes pedagógicos estão estritamente articulados com os profissionais, pois são formados a luz dos postulados científicos, e contextualizados à prática pedagógica docente na escola.

Os saberes disciplinares, por sua vez, são aqueles desenvolvidos nos diversos campos do conhecimento, como por exemplo, história, geografia, matemática, etc. Tais conhecimentos são fruto de estudos e pesquisas de grupos sociais produtores de saberes, norteados por uma tradição cultural e difundido no contexto das instituições de formação superior (TARDIF, 2014). Esse conhecimento é organizado em disciplinas escolares, isto porque, ao passo que a modernidade se organizou sob a égide da ciência clássica, a forma de se produzir conhecimento, está embasada pela concepção cartesiana, isto é, para se conhecer é preciso quantificar, dividir e classificar. Por isso, aquilo que não pode ser quantificado, torna-se irrelevante para a ciência, como também a classificação e divisão tornam-se necessárias para a compreensão do objeto de estudo (SANTOS B. d., 2008). Dessa forma, o

conhecimento disciplinar que se tem até hoje na escola é fruto da produção e organização do conhecimento na modernidade.

Esses saberes disciplinares integram a prática pedagógica docente mediante a formação inicial e continuada que o mesmo recebe (TARDIF, 2014).

Os saberes curriculares estão mais ligados aos programas escolares que são desenvolvidos por cada escola, ou seja, estes saberes "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (TARDIF, 2014, p. 38). Os docentes, nesse contexto, vão absorvendo esses saberes no decorrer do desenvolvimento da sua ação educativa no cotidiano das instituições escolares.

Quanto aos saberes experienciais, estes são os saberes específicos de cada docente, constituídos, vivenciados e validados ao longo do desenvolvimento de seu trabalho. São saberes que brotam da prática docente e não estão organizados em teorias, "formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação." (TARDIF, 2014, p. 49). Muitas vezes, quando se dialoga com os docentes sobre seus saberes, eles logo se remetem aos saberes experienciais, pois são aqueles que eles possuem autoria da sua construção e assim embasam fortemente sua identidade profissional.

Diante do exposto, todos os saberes aqui mencionados compõem o saber plural da docência, que fundamenta o seu trabalho. Contudo, é pertinente dizer que existe uma lacuna na relação que os docentes possuem com seus saberes, tendo em vista que parafraseando Tardif (2014, p. 40):

> o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita.

Isso ocorre, muitas vezes, com a falta de articulação entre as instituições e ou grupos produtores de saberes com o contexto diário da prática educativa na escola. Por isso que na maioria dos casos, os professores tornam-se meros executores do que já está produzido e foi orientado para ser transmitido. Entretanto, frente a essa realidade de encontrar o

conhecimento já produzido, muitos professores se utilizam da reflexividade para significar sua prática de acordo com sua identidade.

Outro aspecto a ser considerado quando se fala em saberes docentes, é o fato de que cada nível educacional possui especificidades e saberes diferenciados. Nesse sentido, as pesquisas educacionais precisam atentar para tais questões, pois os saberes de um docente que atua na educação infantil são diferentes dos saberes dos docentes que atuam no ensino fundamental e assim por diante.

Como foi relatado no início dessa seção, os saberes possuem uma forte relação com a formação da identidade profissional de cada docente. Quando se fala em identidade docente, muitos a caracterizam como um grupo de pessoas – com uma predominância maior das mulheres, assim vista como uma atividade predominantemente feminina – que desenvolvem atividades relacionadas ao ensino. Porém, definir o que é a identidade docente vai mais além do que essa limitada concepção, de modo que, supõe entender:

> as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA, HYPOLITO, & VIEIRA, 2005, p. 48).

A construção da tal identidade é um contínuo processo que envolve não só o exercício da atividade do ensino, mas perpassa a aquisição de saberes, a formação inicial e continuada, a história de vida de cada sujeito, o processo de trabalho na instituição em que atua e a experiência que vai adquirindo ao longo do desenvolvimento de suas atividades. Nesse processo, pode-se dizer que,

> A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica (VEIGA, 2008, p. 18).

Diante desse entendimento, percebe-se que a construção da identidade vai configurando a docência como profissão, caracterizando a forma de ser, estar e fazer na profissão. Por isso, Veiga (2008) afirma que a construção da identidade docente se coloca como uma das condições para a sua profissionalização, pois envolve o delineamento de uma cultura do seu grupo de pertença profissional, ao passo que vai sendo integrada ao contexto sócio político.

Como essa identidade vai sendo socialmente construída, não se pode concebê-la como um produto fechado. À medida que os docentes vão vivenciando os saberes no seu contexto

de trabalho, vão construindo e significando os aspectos integrantes de sua profissão. Nesse sentido, segundo Freire (1996), faz-se necessário ter consciência do inacabamento, tendo em vista que a todo o momento estamos vivenciando novas situações carregadas de muito aprendizado.

Assim, partindo de tudo o que foi discorrido até aqui, pode-se entender que "a atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores [...] influenciada pela cultura das instituições onde se realiza" (D' ÁVILA & SONNEVILLE, 2008, p. 34).

1.4. Dilemas e desafios da profissão docente

De acordo com o que foi mencionado no início deste capítulo, a atividade docente está imersa em uma complexidade, sendo possível também afirmar que o trabalho docente se constitui em uma

> atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e relações humanas, etc. (TARDIF & LESSARD, 2008 , p. 9).

Diante de tal fato, os docentes enfrentam inúmeros desafios e dilemas no decorrer do desenvolvimento de seu trabalho. Tardif e Lessard (2014) descrevem alguns desses dilemas os organizando em pares conceituais, são eles: trabalho solitário e trabalho coletivo, autonomia na classe e controle na escola, tarefa prescrita e tarefa real (currículo formal e currículo real) dentre outros. Nessa seção, dar-se-á destaque a esses três pares conceituais.

Quando se fala em trabalho solitário e trabalho coletivo, os autores acima citados relatam que a docência tem como objeto de trabalho o público coletivo. Lidam com grupos e não com um indivíduo por vez. Essa coletividade também tem a especificidade de ser heterogênea, pois cada educando possui suas características próprias, suas preferências, seus limites, suas habilidades, aspectos esses que os docentes precisam conhecer e traçar estratégias para trabalhar pedagogicamente em sala com cada um deles e ao mesmo tempo com o grupo.

Além do mais, cada estudante é um ser social que também passam por problemas sociais como a pobreza, a violência, uso de entorpecentes e marginalidade, dentre muitos outros. Todos esses problemas refletem dentro da instituição escolar e os docentes precisam saber lidar com essas situações, de modo que este é o ator que realiza o trabalho na sala de aula e suas atitudes ficam visíveis aos olhos dos estudantes, precisando ter um equilíbrio para lidar com todas essas ações e não parecer negligente diante do grupo. Nessa perspectiva, muitas vezes o professor trabalha sozinho, pois mesmo contando com o auxílio de alguns profissionais (coordenadores, supervisores, psicólogos, etc.), ele – o docente - é quem possui um vínculo maior com os estudantes, e, é tido como uma referência na escola. Assim, essa solidão no desenvolvimento do seu trabalho torna-se um peso na ação educativa.

Com relação ao par conceitual autonomia na sala e classe, e controle na escola, mesmo já tendo feito menção a esse aspecto em uma das seções acima, é importante frisar que o trabalho docente mesmo tendo uma certa autonomia no desenvolvimento das ações dentro da sala de aula, ele é controlado por poderes existentes dentro da escola (TARDIF & LESSARD, 2014). Fundamentando-se nos postulados de Dreeben (1970), Tardif e Lessard (2014, p. 66) descrevem dois tipos de poderes que agem dentro da escola:

> 1. O poder sociopolítico das pessoas eleitas (funcionários, ministros, políticos, etc.) ou de grupos de pressão (pais, associações religiosas, etc.) que atuam na escola de fora para dentro, esforçando-se para impor sua maneira de ver as coisas; 2. O poder dos especialistas e dos agentes formados e pagos para trabalhar no interior da escola e que fundamentam sua ação, geralmente, sobre o conhecimento, sobre as técnicas, etc. (DEEBEN, 1970. Apud TARDIF & LESSARD, 2014, p. 66).

Há ainda o controle exercido pelas exigências do sistema econômico e do Estado, que impõe ao docente a capacidade de gestão e a performatividade. “A performativdade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 4). Essa capacidade de gestão está fundamentada em um novo gerencialismo, centrado nas pessoas, as quais são formadas a partir de um espírito empreendedor, motivados a produzir qualidade pelo esforço a excelência de si mesmos (BALL, 2006).

Nesse sentido, instala-se uma cultura empreendedora (Kilpatrick and Martinez – Lucio, 1995. Apud BALL, 2006), baseada nos princípios de mercado (GENTILI, 1996), na qual os doentes, enquanto funcionários do setor público tornam-se gerentes do serviço público, que buscam alcançar os propósitos das políticas de Estado por meio de uma associação de práticas micro-disciplinares e controle a distância. (BALL, 2006).

Nessa perspectiva, os professores são colocados como empresa de si mesmo, que é responsável pelo êxito ou fracasso das políticas educacionais (BALL, 2002). Uma das proposições neoliberais para transformar a escola é reformular o perfil dos professores, requalificando-os (GENTILI, 1996), para que esses professores reformados sejam capazes de responder as exigências externas e objetivos especificados – as metas de produtividade (BALL, 2002).

Nesse processo de controle aparecem, a partir do discurso, novas subjetividades profissionais. Assim, o ato de ensinar e a subjetividade do professor estão profundamente alterados dentro da nova visão de gestão, que busca a qualidade, a excelência e novas formas de controle empresarial (BALL, 2002). Isso faz com que os professores busquem ser os melhores em termos de produtividade, desenvolvendo tanto orgulho pela eficiência e eficácia proposta, quanto ansiedade e medo do fracasso. Desse modo, profissionalismo é substituído por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal baseada na performatividade, explorando a insegurança do sujeito disciplinado (BALL, 2006), tudo isso expressado em uma linguagem de empoderamento (MORELY, 1995. Apud BALL, 2006).

Por isso que, diante de tal contexto, Garcia, Hypólito &Vieira (2005, p. 49) afirmam que "o conceito de controle, pelo menos nas duas últimas décadas, começou a se tornar central para a compreensão do trabalho docente e, por conseguinte, para a compreensão da produção e distribuição do conhecimento escolar".

No que diz respeito ao dilema tarefa prescrita e tarefa real, este está bem articulado com o dilema currículo formal e currículo real, uma vez que os docentes realizam diversas alterações e adaptações no que está prescrito e previsto no currículo formal e nos programas que existem na escola, devido a grande complexidade do seu trabalho. O currículo formal e a tarefa prescrita definem os objetivos, as matérias, o tempo e as atribuições que os professores precisam cumprir. Contudo, para atingir as metas que lhes são propostas, os docentes realizam diversas outras atividades que não são visíveis, se observado o contexto dos resultados (TARDIF & LESSARD, 2014).

Desse modo, o currículo real que é realizado no cotidiano escolar é fruto de um processo de contextualização, significação e até improvisação diante do ambiente e das situações vivenciadas que não estão prescritas, mas que não podem ser negligenciadas. Isso requer do docente uma grande capacidade de interpretação e autonomia para realizar um trabalho significativo. Logo, a relação que os docentes mantêm com o currículo e as atividades prescritas, é

> antes de tudo, uma relação que se define pela sua situação de trabalho: são a sua experiência de trabalho, o seu objeto de trabalho (os alunos, suas necessidade, etc.), os seus colegas de trabalho e os demais atores (pais, etc.), os recursos pedagógicos, que compõem as interpretações que eles fazem dos programas e as transformações que eles lhe impõem (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 266).

Além desses dilemas que foram destacados, Tardif e Lessard (2008, p.8) ainda elencam vários desafios que os docentes enfrentam na realização da sua prática educativa, são eles:

> A expansão extraordinária dos conhecimentos e a profusão das novas tecnologias da informação e da comunicação, a transformação das estruturas familiares e comunitárias, a ascendência das referências culturais e morais, o empobrecimento das crianças em vários países ricos (principalmente os filhos das famílias monoparentais, sob a responsabilidade de mulheres), o pluralismo cultural e o relativismo ético, os comportamentos anômicos e o uso de drogas pelos jovens, as mutações do mercado de trabalho constituem alguns desses problemas e desafios entre outros tantos.

Percebe-se então, quantos dilemas e desafios que são postos ao trabalho docente, que precisam ser muito considerados quando se analisa a prática pedagógica, a constituição de saberes e a construção de sua identidade.

É pertinente citar ainda como dilema a grande carga de trabalho dos docentes Estes que além de desenvolver suas ações no ambiente escolar, ainda levam trabalho para casa, ocupando em muitos casos, suas horas de descanso e seus fins de semana com a preparação de planejamentos, atividades, avaliações, correções de materiais, etc. Sem falar na instabilidade vivida por muitos docentes que precisam trabalhar em mais de uma instituição para conseguir uma remuneração mais adequada às suas necessidades pessoais. Tudo isso permeado pelo alto grau de desvalorização da atividade docente e da precaridade de tal trabalho. De acordo com Tardif (2014, p.90), “a precaridade tem consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas provocadas pelas mudanças profissionais vividas por professores”.

Outro dilema e ao mesmo tempo desafio importante a ser considerado também diz respeito às reformas educacionais que tem ocorrido no sistema escolar, reformas estas pautadas no desenvolvimento de programas, nos quais os docentes são incitados a realizar diversas funções que fogem a sua responsabilidade, ao seu processo formativo e a sua identidade, como também ocorre uma precarização do trabalho docente, com formas de contratação temporária e baixos salários.

Nesse contexto, Oliveira (2004, p. 1132) argumenta que o “trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula. Ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de

projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação". Ainda segundo a autora acima citada, diante dessa realidade posta, os docentes acabam por tomarem para si a responsabilidade do êxito ou do fracasso dos programas, causando um desconforto e constrangimento. Por isso, o "fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente" (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Desse modo, de acordo com o que foi discutido até aqui, fazer uma análise do trabalho docente implica considerar todos os dilemas e desafios enfrentados pelos docentes, aspectos esses que interferem direta e indiretamente no desenvolvimento da prática pedagógica, na construção dos saberes, da profissionalização e da identidade, assim como tem implicações no seu processo de trabalho.

1.5. Formação e Profissionalidade Docente: um caminho a ser percorrido

É fato que os professores são imprescindíveis para uma educação de qualidade. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e o reconhecimento desses profissionais, dentre outros elementos, ainda fazem parte dos desafios para as políticas educacionais no Brasil. Contudo, a estrutura e o salário que recebem nas escolas de educação básica não são sedutores nem recompensadores, e a sua formação está longe de satisfazer às suas necessidades de atuação. Ponderando sobre o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não somente lhe garantir formação adequada, mas também disponibilizar as condições de trabalho e valorizá-los, de modo que possa atrair e manter em sala de aula, esses profissionais.

> A discussão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o delineamento de um sistema nacional de educação são elementos importantes das políticas federais que impactam diretamente sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país. Assim, surgem subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados (GATTI, *et al,* 2011, p. 13).

De acordo com García (2005), o conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, podendo ser entendida a partir de diversos aspectos como uma função social de transmissão de saberes, ou como um processo de desenvolvimento e estruturação de

uma pessoa, ou ainda se referir a formação como instituição enquanto estrutura organizacional do desenvolvimento de atividades.

O referido autor argumenta que em muitos contextos, o conceito de formação se confunde com outros conceitos como educação, ensino, treino, assim como tende a ser percebido e reduzido à técnica instrumental. Contudo, faz-se necessário explicitar que a formação como realidade conceitual não se identifica e não se dilui dentro dos outros conceitos acima citados, como também se reduz a técnica instrumental, mas se inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. O autor ainda acrescenta que o sujeito também é responsável pela ativação do desenvolvimento do processo formativo (GARCIA, 1999).

No Brasil, a partir dos anos de 1980, houve um movimento de discussões, por parte dos profissionais da educação, por mudanças educacionais. Na mesma época, foram publicadas duas coletâneas organizadas por Nóvoa – "Vidas de professores" (1992) e "Profissão professor" (1995) – obras essas que motivaram a pesquisa e a formação. Na realidade, desde os anos 1980, a profissionalização está relacionada ao discurso em prol das reformas no ensino, por meio de negociação dos grupos sociais para reconhecimento da autonomia e da peculiaridade de um conjunto de atividades exclusivas de uma profissão, via formação de indivíduos que se adaptem aos conteúdos de uma profissão existente. Em resumo, a profissionalização provoca legislações, estrutura e cultura escolar como condições para o aperfeiçoamento profissional docente, ou seja, para a qualidade do desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

De acordo com Nóvoa (2014), os professores como grupo profissional, carregam marcas de uma história. Ele cita o caso português, mas em síntese, tudo o que diz pode ser aplicado ao Brasil, uma vez que o nosso desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole portuguesa. Antes, o professor padrão era religioso, colocando a docência como uma espécie de vocação e sacerdócio, mesmo no que trata de professores leigos. A estatização foi o passaporte rumo à profissionalização, pois implicou com a ruptura dessa relação vocacional. Entretanto, para Nóvoa (2014), o processo de estatização não foi capaz de dar continuidade a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais atuais.

Os argumentos lançados pelo autor para esse fato ocorrem pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras na regulamentação docente. As inspetorias de ensino, de forma a exemplificar órgãos que realizavam uma dessas ações mediadoras, sempre atuaram controlando o exercício formal da docência. E os docentes passam pelo processo de

“funcionarização”. Esta ausência de autonomia do professorado coloca em suspeita a existência de uma “profissão” docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização. Pois é o Estado, por meio de suas políticas educacionais e da legislação educacional, quem se encarrega de controlar a profissão docente.

Ainda pensando na relação entre professorado e Estado, Nóvoa (1992) aponta que os professores no século XVIII perderam o controle perante a formação de novos pares- fato que se dava por meio de um processo artesanal- pela ótica de sua profissionalização, a ascensão da formação docente pelo Estado foi determinante para estruturar e determinar a formação de professores em escolas criadas exclusivamente para esta finalidade. A criação de escolas gerou um processo que levou à definição sobre o que deveria ser ensinado durante a formação de professores. O movimento do Estado perante o professorado possibilita afirmar que, naquele momento (meados do século XIX), seu desempenho pressionou a formação especializada dos professores pela introdução e contato com os conhecimentos científicos disponíveis.

Se boa parcela da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para demonstrar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer apenas perante a ótica do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua na instituição de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará corpo e forma ao conjunto pedagógico que os professores foram adquirindo no decorrer de sua formação. De tal modo, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma intrínseca relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente.

O mercado movido pela economia capitalista exige profissionais cada vez mais capazes de atuar em diversas funções e em equipe. O mundo contemporâneo vivencia a era da globalização, da informação, da tecnologia, na qual as pessoas estão diariamente interligadas pelas ondas tecnológicas que difundem uma grande gama de informações em poucos minutos, como se todos nós vivêssemos em uma grande aldeia global. Todas essas mudanças fazem com que as concepções de educação escolar se modifiquem também, de modo que possa preparar os indivíduos para atender as exigências sociais. Desse modo, segundo Pozo (2002, p.30),

> [...] A nova cultura da aprendizagem, própria das modernas sociedades industriais [...], se define por uma educação generalizada e uma formação permanente e massiva, por uma saturação informativa produzida pelos novos sistemas de

> produção, comunicação e conservação da informação e por um conhecimento descentralizado e diversificado. Essa sociedade da aprendizagem continuada, da explosão informativa e do conhecimento relativo gera algumas demandas de aprendizagem que não podem ser comparadas com as de outras épocas passadas, tanto em qualidade com em quantidade [...].

Nesse contexto, configura-se a ascensão de um novo perfil profissional dos educadores, uma vez que a estes é delegada a responsabilidade da formação integral dos sujeitos, não podendo apenas repassar um conhecimento pronto, acabado e descontextualizado, mas devem despertar em tais sujeitos um espírito de busca constante de conhecimentos e uma visão de criticidade diante das informações veiculadas pelos meios de comunicação, para que possam fundamentá-las e transformá-las em conhecimentos. Como complementa Imbernón (2004, p.14):

> [...] O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente.

Seguindo as prerrogativas de Gatti (2008), nos últimos anos, a preocupação com a formação de professores passou a fazer parte da pauta mundial pela união de dois movimentos, de um lado, pelas exigências do mundo do trabalho, no qual está seguindo um modelo informatizado; de outro, pelos baixos índices escolares de desempenho. Uma constatação que demonstra o quanto as políticas públicas e as ações se movimentaram para propor reformas[2] curriculares e alterações no processo de formação dos docentes, dos "formadores das novas gerações" (GATTI, 2008, p. 62). A ideia é capacitar os professores para formar as novas gerações para a "nova" estrutura econômica mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.

Desta forma, chega-se a realçar as competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Como último recurso, pode-se afirmar de acordo com a concepção hegemônica dos últimos anos, que ser competente é ser competitivo, social e economicamente. As ações políticas em educação continuada são pautadas nessa perspectiva. Dito de outro modo, melhorando a economia, subtende-se que se melhoram as condições de

[2] Gatti (2008) destaca três documentos internacionais do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é abordada como essencial, e neles a educação continuada é delimitada em seu papel renovador; o documento do **Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina** (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, **a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI***:* visão e ação e o texto **Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior** (UNESCO, 1998); a **Declaração de princípios** da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000).

vida, a educação ajuda a melhorar a economia, através da qualificação das pessoas para a sociedade capitalista e consumista. Contudo, surge o entendimento, nesta relação entre economia e educação, que apenas os valores materiais e econômicos devem se sobressair nas perspectivas educacionais.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), veio à tona a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada e consequentemente, algumas provocações quanto a essa formação. A lei reflete um momento de discussões sobre a questão da importância da formação continuada e aborda ela em vários artigos. O artigo 67 postula que cabe aos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional, continuado como um dever dos poderes públicos, até mesmo propondo o licenciamento periódico remunerado para este fim. No que concerne à educação profissional, de modo específico, a lei dispõe a educação continuada como uma das alternativas para a formação para o trabalho (art. 40).

Em decorrência de problemas específicos das redes é que foram surgindo iniciativas para a formação continuada, de modo mais claro, na área pública, pela verificação, através de vários meios (estudos e avaliações) de que os cursos de formação básica dos professores não estavam e não estão disponibilizando uma base apropriada para a sua atuação profissional.

Muitas das propostas públicas de formação continuada na esfera educacional tomaram a face de programas compensatórios e não de atualização e aperfeiçoamento em melhorias do conhecimento, sendo realizado com o objetivo de sanar as brechas deixadas pela formação anterior modificando a ideia inicial dessa educação – tal como posto nas discussões internacionais-, que seria o aprimorar os profissionais de acordo com os avanços e transformações de suas áreas.

A denominação formação continuada carrega algumas denotações. Entre os cursos presenciais de formação em nível médio ou superior para professores que desenvolvem as suas atividades na rede estadual ou municipal de educação básica e que por algum motivo não tinham a titulação adequada, no entendimento que estariam prestando uma formação continuada em forma de “serviço”. Isso se daria como uma espécie de formação complementar dos professores ativos possibilitando-lhes a obtenção da titulação adequada para o seu cargo, algo que deveria ser possível nos cursos regulares, mas que lhe é proporcionada como um complemento de sua formação, posto que já está trabalhando na rede.

São projetos articulados sob a coordenação do poder público a partir de particularidades bem delimitadas. Vale ressaltar que vários projetos de intervenção em

parceria com as escolas, ancoradas pelos poderes públicos municipais ou estaduais, visando acelerar os estudos, desenvolver os processos de alfabetização de crianças, aprimorar o ensino de língua portuguesa e matemática ou as demais disciplinas e melhorar a gestão que implicam capacitação de educadores, realizando processo de formação continuada em serviço.

De acordo com Gatti, *et al* (2011, p. 32) segundo a legislação, 60% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), deviam ser utilizados para a remuneração dos quadros do magistério do ensino fundamental das redes estaduais e municipais de ensino, possibilitando de forma igualitária a cobertura das despesas referentes à formação de professores – até mesmo na formação inicial- com a finalidade de tornar esses profissionais capacitados para o exercício regular da profissão ou a sua capacitação através de cursos de aperfeiçoamento e reciclagem. Os 40% restantes, devem ser utilizados para suprir as demais despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Vale ressaltar que a formação em serviço dos docentes é entendida como um direito dos profissionais da educação e como uma qualidade indispensável ao exercício da profissão. "Os professores têm que se assumir como produtores da "sua" profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém" (NÓVOA, 1992, p.17).

Em forma de parceria com os fundos estaduais, no decorrer da década de 2000, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi fortalecido, de modo que ele passou a ser uma importante ferramenta de financiamento da educação nacional, (no que trata de ações desenvolvidas pelo MEC), de forma especial, no que se refere à formação docente em conjunto com os entes federados. No ano de 2007, a Presidência da República lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº6.094/2007; e o MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL. MEC, 2007), o mesmo,

> [...] consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior (GATTI, *et al*, 2011, p. 34).

Uma das consequências é o Plano de Ações Articuladas (PAR), que possibilita ao MEC assegurar apoio técnico e financeiro aos municípios com índices escassos de qualidade do ensino. O PAR está estruturado em quatro extensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação,

infraestrutura física e recursos pedagógicos. No ano de 2010, o Distrito Federal e os municípios da federação assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE. Através dessa adesão, foram elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas incluindo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores.

A escola, por sua vez, também passa por uma redefinição em função social, tendo em vista que é um espaço de construção e difusão do conhecimento e está inserida em meio a este contexto social tecnológico. Tal instituição não pode desconsiderar as mudanças ocorridas além de seus muros.

É preciso considerar ainda que na era da informação, do conhecimento, a escola perde o monopólio do saber. O professor não é o único detentor do conhecimento, visto que os alunos tem acesso ao mesmo conhecimento de forma rápida e interativa, pode-se dizer, inclusive que o conhecimento tornou-se um bem comum (ALARCÃO, 2011), assim como o aluno não é mais um mero receptor, mas é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, é necessário que os docentes repensem o seu papel, recontextualizem sua identidade e responsabilidades profissionais, uma vez que terão o desafio de auxiliar os alunos a serem cidadãos, críticos e com a capacidade de trabalho autônomo e participativo (ALARCÃO, 2011). Nesse sentido, as competências que o docente precisa desenvolver atualmente, segundo Alarcão (2011, p.32) são: “Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender”.

Diante do exposto, é possível inferir que o processo de formação inicial e, sobretudo a formação continuada é de suma importância para que os docentes resignifiquem os conhecimentos, sua identidade e suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM OLHAR HISTÓRICO DAS IDEIAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO BRASIL

As primeiras propostas de educação integral surgem no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, enfatizando a ampliação do tempo de permanência na escola como meio de oferecer uma educação integral. Ana Maria Cavaliere (2009) explica que a organização para realizar a ampliação da jornada escolar que vem se configurando em nosso país, sintetiza-se em duas vertentes; a primeira tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de maneira que possam proporcionar condições compatíveis à presença dos alunos e dos professores em tempo integral. A segunda incita à articulação de instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente fora dele (CAVALIERE, 2009).

Partindo dessa premissa, serão apresentadas nesse capítulo as concepções e algumas experiências significativas de educação integral e em tempo integral realizadas no Brasil, para que seja esclarecido como essas propostas educacionais foram pensadas e efetivadas nos diferentes contextos históricos, a partir de diferentes objetivos políticos e ideológicos.

2.1. Os movimentos anarquista, integralista e a perspectiva liberal

As matrizes ideológicas que fundamentaram a educação integral no Brasil do século XX foram decorrentes das ideologias políticas do conservadorismo, liberalismo e socialismo, consolidadas no século XIX. Tais ideologias nortearam determinados grupos de nosso país nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, mais especificamente, os anarquistas, integralistas e liberais. Cada grupo tinha diferentes propostas teórico-metodológicas sobre a educação integral (PAIVA, AZEVEDO, & COELHO, 2014).

O Movimento Anarquista, balizado pela concepção socialista e se contrapondo ao contexto político da época, propunha uma modificação radical da sociedade a partir da transformação dos valores humanos, instigando a construção de uma sociedade mais igualitária, fraterna e democrática, entendendo o sujeito como um ser autogestor de si mesmo, sem necessitar de sustentação política ou religiosa. Para que essa modificação social fosse

efetivada, se fazia necessário ações no âmbito educacional, visto que a maioria da população era analfabeta, e isso dificultava a divulgação das ideias de transformação social.

Os anarquistas criticavam o modelo autoritário da escola tradicional, e entendiam que a instituição escolar era um dos meios de educação, contudo não exclusivo, considerando que a educação vai além do processo de escolarização.

Nessa perspectiva, o movimento anarquista, a partir de seus principais pensadores como Bakunin e Proudhon, Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, estabeleceram as bases políticas-ideológicas para a educação integral fundamentada nos ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia (COELHO, 2009). Como ação concreta do movimento anarquista, norteados pelo viés progressista e emancipador de educação integral, foram criadas as Escolas Modernas no Brasil, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e em Belém do Pará. Essas escolas propunham um projeto educativo fundamentado numa tríade: educação formal (realizada na escola, através de um currículo com disciplinas estabelecidas e ações sistematizadas), educação informal (engloba as possibilidades educativas presentes no cotidiano) e educação não-formal (flexível para a escolha de temas para debates e reflexões) (LEITE, CARVALHO, VALADARES, 2010).

Diferenciando-se do caráter emancipatório da educação integral proposto pelos anarquistas, os interalistas defenderam uma educação integral com aspecto mais conservador. No Movimento Integralista, tendo Plínio Salgado como um dos seus principais integrantes, a concepção de educação integral é concebida na ideologia conservadora, propondo uma formação completa do homem nas suas dimensões física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa. Nesse sentido, "é possível interpretar que a educação integral para os integralistas caracterizava-se pela tríade 'Deus, Pátria e Família'" (PAIVA, AZEVEDO, & COELHO, 2014, p. 49). A escola, por sua vez, teria a função de consolidar essa formação integral. Segundo Cavaliere (2010, p.249), os integralistas,

> em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral* (grifo da autora).

Desse modo, as escolas integralistas ofereciam um ensino gratuito, baseando-se em uma educação integral alicerçada na espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina (COELHO, 2009). Tais escolas dispunham ainda de cursos de alfabetização para os sujeitos de todas as idades, cursos profissionais, cursos de corte e costura, enfermagem, datilografia, taquigrafia, entre outros de cunho cultural.

Posterior aos movimentos Anarquista e Integralista surgiu, o movimento da Escola Nova, trazendo uma concepção de educação integral na perspectiva da ideologia liberal. Esse movimento foi impulsionado pelas ideias do filósofo e pedagogo John Dewey que objetivava a renovação do ensino. Essa renovação justificava-se diante das diversas transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, devido a necessidade de outro modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial (PAIVA, AZEVEDO, & COELHO, 2014).

Os ideais da Escola Nova objetivavam superar o ensino tradicional, no qual o aluno era mero receptor da aprendizagem, incumbido da missão de decorar e reproduzir os conhecimentos prontos e imutáveis. O professor era o centro do processo de ensino-aprendizagem, o detentor do conhecimento.

Em contraposição a escola tradicional, o movimento da Escola Nova defendia que o aluno deixaria de ser um mero receptor passivo e passaria a ser um sujeito ativo e o centro do processo de aprendizagem. O professor por sua vez, seria um facilitador da ação educativa. A escola, nesta concepção, tem a função de instigar a construção e reconstrução do conhecimento, através da experiência de vida de cada aluno.

Dewey tem como filosofia o pragmatismo na qual "a sua principal característica reside em conceber o pensamento ou a capacidade racional humana como ação (pragma), pois conhecer é conhecer o significado e este não se encontra desvinculado da dimensão prática" (ZUNBEN, S/D, p. 3). Por isso, para ele, o eixo norteador da educação é a vida-experiência e aprendizagem. Segundo Zuben (S/D), Dewey atribui como objetivo principal do processo educativo o pensar reflexivo, definindo-o como uma corrente ordenada de ideias, com um propósito ou fim que controla e dirige esse desencadear, através de um exame pessoal de pesquisa e investigação. O pensar reflexivo investiga todo tipo de crença ou conhecimento, a partir dos argumentos que os apoiam e das conclusões a que chega.

2.2. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as contribuições de Anísio Teixeira

Os ideais da Escola Nova e a filosofia de Dewey repercutiram no Brasil a partir de Anísio Teixeira, intelectual, educador e escritor brasileiro que se empenhou na busca por uma educação escolar de qualidade no Brasil. Anísio foi divulgador das ideias renovadas, trazidas por ele quando da sua visita aos Estados Unidos (CAVALIERE, 2010). Uniu-se a outros

educadores brasileiros e direcionados pelas ideais escolanovistas lançaram o documento “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, documento este que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

O Manifesto propunha diretrizes para uma política de educação nacional defendendo que

> o direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (AZEVEDO, 2010, p. 43).

O Manifesto enfatiza ainda que a educação nova, realizada de forma pragmática, objetiva servir aos interesses dos indivíduos e não das classes.

No intuito de efetivar as propostas de educação integral no Brasil, Anísio Teixeira realizou algumas ações em alguns estados brasileiros que marcaram significativamente o contexto histórico dessa proposta educacional. Em 1935 fundou a Universidade do Distrito Federal, no estado do Rio de Janeiro (quando esse estado ainda era a capital federal), com a proposta de uma instituição que faça pesquisa e investigue a realidade. Outro feito de Anísio foi a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia em 1950 (quando ocupou o cargo de secretário da educação e saúde), uma escola de educação integral em tempo integral, na qual os conteúdos eram ensinados para construção do espaço, baseado no fazer, uma educação para a vida em que os alunos lidavam com situações cotidianas do dia a dia. Segundo Éboli (1983 apud CAVALIERE, 2010, p.256):

> O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam.

Diante do que já foi discorrido até aqui, é importante esclarecer que nos movimentos anarquistas e integralista defendia-se uma educação integral, mas não necessariamente com a configuração da escola em tempo integral. Embora essa perspectiva do tempo integral escolar já existir na forma de internatos ou semi-internatos destinados as classes mais abastadas da sociedade, a proposta do tempo integral para as camadas populares emerge com a sociedade

moderna, na qual a ampliação do tempo escolar está ancorada num viés assistencialista de prevenção (PAIVA, AZEVEDO, & COELHO, 2014).

Continuando o olhar histórico sobre as experiências de educação integral no Brasil, ainda mencionando as contribuições de Anísio Teixeira, em 1961 foram fundadas as Escolas Classe e a Escola Parque também na cidade de Brasília, um ano depois da fundação da nova capital federal do Brasil. Ainda nesse ano, Anísio conheceu Darcy Ribeiro, um sociólogo que também militava na busca pela democratização da escola e de uma qualidade educacional nas instituições públicas de ensino. Essa aproximação de tais educadores resultou em uma grande parceria e ainda em 1961 Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro criaram a Universidade de Brasília (UnB) pensando na universidade como um grande centro de pós-graduação, mestrado e doutorado para a formação de quadros para o magistério superior (CHAGAS, SILVA, & SOUZA, 2012).

Merece destaque também, no contexto da década de 1960, outro movimento, que a princípio não tinha interesse diretamente na educação integral, mas foi muito significativo no contexto da melhoria da ação educativa escolar, que foi o Movimento de Cultura Popular. Esse movimento objetivava uma educação conscientizadora e libertadora, que combatesse o analfabetismo e elevasse o nível cultural da população. O método utilizado para o alcance de tais objetivos foi o de alfabetização de adultos, desenvolvido pelo educador Paulo Freire, no qual o ensino era realizado a partir de palavras geradoras que estavam presentes no cotidiano da população.

Paulo Freire assim como Anísio Teixeira foi um grande educador, com uma relevante importância para a educação nacional e internacional. Ele criticava a escola da época pelo método de ensino tradicional e classista e pela descontinuidade dos projetos escolares. A antropologia do ser humano, segundo Freire é a curiosidade, o inacabamento e a interação com o mundo. Desse modo, a ação educativa deve ser baseada na leitura de mundo, na tematização e problematização, para que o sujeito seja capaz de criar seu aprendizado e transformar seu contexto (FREIRE, 1996).

O Movimento de Cultura Popular teve início na cidade de Recife com o auxílio da prefeitura municipal e o apoio da sociedade civil autônoma e também refletiu em outros estados brasileiros, como por exemplo, na cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte, a “Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler”, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação daquele município, em fevereiro de 1961. A campanha partia da proposta de erradicar o analfabetismo em Natal e criar espaços culturais com o estímulo e a organização

de autos populares e folclóricos, assumindo a preparação do magistério municipal com o seu Centro de Formação de Professores (LEITE, CARVALHO, VALADARES, 2010).

2.3. A experiência dos CIEPs

Perfazendo o olhar sobre o contexto das ações em torno da educação integral e sobre as iniciativas da implementação da educação integral em tempo integral, é importante citar uma experiência muito pertinente de educação integral que foi realizada no período de redemocratização do Brasil (após 21 anos de ditadura militar iniciada em 1964), que foi a criação do CIEP – Centro Integrado de Educação Pública no Rio de Janeiro. Esse centro foi um marco quanto à experiência inovadora de educação integral no período de redemocratização do país, tendo em vista que "além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano" (MONTEIRO, 2009, p. 35). O CIEP foi implementado por Darcy Ribeiro, quando ocupou o cargo de Secretário de Educação do Rio de Janeiro, na gestão do governador Leonel Brizola; Darcy entendia que a ação educativa escolar só atenderia aos princípios de educação integral quando realizada em tempo integral, fazendo uma crítica ferrenha à segmentação dos turnos escolares. Por isso, "valeu-se inúmeras vezes da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora" (BOMENY, 2009, p. 109). Nessa perspectiva, os CIEPs refletiram o investimento do Estado em levar o assistencial para dentro da escola (BOMENY, 2009). Segundo Darcy (S/D, p. 2 e 3):

> a concepção pedagógica que orienta a ação educativa dos CIEPs tem como norma central assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada. Com base nesses elementos ela pode não só prosseguir estudando em regime escolar, como continuar aprendendo por si própria. Sem essa base, ao contrário, ela estará condenada à marginalidade e ao risco de cair em delinquência.

Os Centros Integrados de Educação Pública estavam localizados em áreas de população carente e ofereciam uma educação integral e em tempo integral, onde as crianças permaneciam por toda a manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades como: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, estudo dirigido, vídeos, visitas à biblioteca, utilização de computadores, atividades com animadores culturais e práticas para o

desenvolvimento de uma vida saudável (MONTEIRO, 2009). Além do trabalho pedagógico e cultural, a comunidade escolar do CIEP recebia alimentação adequada e participavam de campanhas de cuidados com a saúde, como é o caso da vacinação. Nesse sentido, a ação educativa no CIEP articulava educação, cultura e saúde (MONTEIRO, 2009), com o projeto pedagógico voltado para o diálogo entre a escola e a comunidade, ações que suscitavam a produção e difusão da cultura e um currículo contextualizado ao cotidiano dos sujeitos participantes da comunidade escolar.

2.4. O movimento das cidades educadoras

Avançando na observação histórica, em 1990, teve início o Movimento das Cidades Educadoras, fruto do I Congresso Mundial de Cidades Educadoras, realizado na cidade de Barcelona na Espanha, um lugar marcado pela implantação de programas que instituíam a educação escolar em tempo integral, a partir de parcerias com as instituições sociais da cidade (COELHO, J. S. 2010). Partindo desse primeiro congresso, o movimento foi formalizado mais tarde em 1994 com o III Congresso Internacional em Bolonha. Como marco norteador do movimento das cidades educadoras foi elaborado uma carta, na qual contém os princípios para a construção de uma rede social educadora. A carta explicita que

> A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (CONGRESSO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004).

Nesse sentido, a cidade educadora consiste num grande projeto no qual toda a cidade e seus atores sociais tornam-se colaboradores e responsáveis no processo de ensino – aprendizagem, aderindo a uma proposta pedagógica participativa contextualizada ao cotidiano dos educandos. A concepção de cidade educadora como espaço cultural de inúmeras possibilidades de aprendizagem, também foi anunciada por Paulo Freire como meio de integração entre a escola e a comunidade,

> [...] há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as cidades educarem [...] enquanto educadora, a cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos (FREIRE, 1993, p.23 Apud GADOTTI, 2009, p.43).

A primeira experiência derivada do movimento das Cidades Educadoras no Brasil aconteceu em 1997 com o Projeto Cidade Aprendiz da Vila Madalena, no estado de São Paulo. José Silvestre Coelho (2010, p.2), descreve como ocorreu essa experiência,

> [...] realizou-se um mapeamento virtual em um laboratório de informática com adolescentes de escolas do entorno da Vila, que representava os espaços degradados da comunidade que mereciam uma intervenção - esse trabalho deu origem ao portal Cidade Aprendiz. Esse processo de intervenção foi denominado "bairro-escola", pois articulava todos os setores do bairro na construção de estratégias de educação comunitária para preservação e restauração dos espaços e, assim, cada espaço se tornava extensão da escola: "bairro-escola", "praça-escola", "beco-escola", "Café Aprendiz" (OLIVEIRA, 2008). Atores diversos colaboraram com o projeto: padarias, bares, clubes, fábricas, lojas diversas, supermercados, empresas, universidades e órgãos públicos.

Essa primeira experiência impulsionou outras em vários lugares do Brasil, como é o caso da cidade de Nova Iguaçu - RJ, onde a proposta da cidade educadora se tornou uma política pública com o nome Programa Bairro Escola, em 2006. O grande princípio orientador desse programa é a aprendizagem integral da população, acompanhada de uma visão integral e sistêmica do fazer educativo para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem baseada na cidadania plena (SILVA, 2012).

O bairro, na concepção do programa, é entendido como um grande laboratório de experiências educativas (COELHO, J. S. 2010), no qual todos os segmentos sociais colaboram com o trabalho pedagógico, significando a aprendizagem e contribuindo para a formação integral dos sujeitos que ali habitam. Dessa forma, o Bairro-Escola emerge então como um sistema de conexões que reestabelece a articulação entre o que antes estava separado, propondo a intersetorialidade como uma maneira de integração de políticas públicas e gestão da cidade, objetivando a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para uma melhoria de vida da população (SILVA, 2012).

Outra ação decorrente do Movimento das Cidades Educadoras no Brasil foi o Programa Escola Integrada, implantado em Belo Horizonte – MG, também em 2006, que almeja proporcionar aos educandos um tempo maior de aprendizagem dentro e fora da escola, como forma de proteção social, enriquecimento curricular, interação com a cultura, potencializando os espaços sociais que oferecem cultura e lazer, como também significando os espaços ociosos. Isso também estimula a interlocução e parcerias com as universidades, profissionais da comunidade e as instituições sociais (MACEDO, EVARISTO, GODOY, & RIBEIRO, 2012).

Os alunos, que participam do Programa Escola Integrada (PEI), permanecem 9h na escola, com direito a alimentação. Frequentam as aulas do ensino regular em um turno e no

outro participam de oficinas de música, esporte, arte, acompanhamento pedagógico, dentre outras, com duração de 1h30min cada uma, ministradas por monitores que podem ser estudantes universitários ou agentes culturais da comunidade. Esses monitores são orientados por um professor comunitário que coordenada às ações das oficinas. Essa prática educativa é embasada na cultura local do contexto da comunidade e articulam parcerias com as universidades, comerciantes, secretarias do município, órgãos de trânsito, limpeza urbana, meio ambiente, conforme foi mencionado anteriormente. A Secretaria de Educação Básica do MEC entende que esse projeto não é algo pronto, mas um processo que vai se constituindo a partir do território, do envolvimento da família, da comunidade, permitindo aos estudantes transitar por tais espaços com o olhar da aprendizagem[3].

Paralelo ao desabrochar das experiências de educação integral através do movimento das cidades educadoras iniciado na década de 1990, o país vivenciou uma iniciativa do governo federal de criação dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) em 1991. Esses centros faziam parte do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. Os CIACs, que mais tarde passaram a ser chamados de CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), fizeram parte de um conjunto de políticas sociais que visavam a integração da educação, saúde e assistência social, de acordo com um viés parecido do que foram os CIEPs, mas com um aspecto muito mais voltado para o assistencialismo do que para o âmbito educacional.

Os objetivos dos CIACs e CAICs giravam em torno da melhoria da qualidade de vida das crianças de 7 a 14 anos, que viviam em situação de vulnerabilidade social, assim como visavam reduzir os altos índices de mortalidade infantil e do analfabetismo[4].

2.5. O Programa Mais Educação

[3] Documentário Escola Integrada BH, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6DxeXJQUIlE, acesso em 09/10/2016, as 12h 1min.

[4] Ainda na perspectiva assistencial em 1996 iniciou o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, iniciativa também do governo federal que toma forma em 2001 com a Portaria nº 458 que estabelece as diretrizes e normas para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. O PETI foi organizado pela Secretaria de Estado da Assistência Social e teve como objetivo maior: "Erradicar, em parceria com os diversos setores governamentais e da sociedade civil, o trabalho infantil nas atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural" (BRASIL, 2001, p. 2). Destinado aos adolescentes de 7 aos 14 anos o referido programa, buscou ampliar a jornada escolar, complementando esse tempo com atividades culturais, desportivas e reforço escolar. Esse programa, apesar de ter traços da intersetorialidade, possuiu como característica principal o assistencialismo, constituindo-se como uma política social que somava ações com o âmbito educacional.

Reportando o olhar sobre as experiências de educação integral no âmbito educacional, mais recentemente há no contexto educacional brasileiro o desenvolvimento do Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007. O programa nasceu a partir das experiências históricas de escolas em tempo integral como no caso dos CIEPs que foi inspirando a educação integral no contexto atual. Inicialmente, foi realizado um mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país, reavivando a memória histórica desse campo educacional, para se pensar uma operacionalização do esforço da educação integral para as escolas públicas (municipais e estaduais) brasileiras (MOLL, 2012). O PME teve também influências do Projeto Escola que Protege, projeto esse promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, se constituindo como

> "uma estratégia de política pública de educação para o enfrentamento e prevenção das violências contra as crianças e adolescentes, por meio de apoio a projetos que visam à formação continuada de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados a promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2008, p.1).

Nesse processo, mediante uma ampla discussão através da realização de seminários organizados pelo MEC, o PME foi sendo construído e se configurando como uma ação indutora para a ampliação da jornada e a reorganização curricular na perspectiva da educação integral. Como pode ser observado no Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, no art. 1º: "o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública mediante oferta de educação básica em tempo integral". O referido programa busca também induzir a construção da oferta de políticas públicas integradas e desenvolvimento de ações intersetoriais, entre a escola e os demais equipamentos públicos (centros comunitários, bibliotecas, praças, museus e outros) (MOLL, 2010).

Para sua sistematização no cotidiano escolar, apresenta uma proposta interdisciplinar que está organizada em macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer, educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza (MEC, 2012).

As atividades são desenvolvidas por meio de oficinas, realizadas no contra turno das aulas regulares. Essa perspectiva de ampliação da jornada escolar vinculou-se, a partir, da inspiração das ideias de organização de territórios educadores, a partir da escola, e da articulação de arranjos educativos construídos com base em ações intersetoriais (MOLL,

2012). A recomendação é que o Programa Mais Educação seja somado à proposta pedagógica da escola, proporcionando uma articulação entre os conteúdos escolares com as atividades das oficinas, para que haja de fato uma educação integral.

Um dos aspectos estruturantes da identidade do Programa Mais Educação, de acordo com Jaqueline Moll (2012, p.133),

> é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes.

Nesse sentido, o referido programa absorve contribuições teórico-conceituais de educação integral que existem desde as contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, do movimento das cidades educadoras e de muitas experiências que marcaram esse histórico da educação integral e em tempo integral no nosso país.

Por fim, após relatar um pouco dessa historicidade, é perceptível que desde a década de 20 do século XX, há uma discussão e tentativas de implantação de uma educação integral em tempo integral, tendo em vista que uma educação meramente conteudista, centrada apenas na retórica e privilegiando o cognitivo, não dá conta da totalidade e complexidade do ser humano e das relações que este estabelece com o meio onde vive. Porém, o problema que se estabelece muitas vezes e emperra a implantação e continuidade dessa educação é justamente a falta de políticas públicas educacionais que concretizem essa proposta e assegurem sua continuidade, como também faltam profissionais capacitados e comprometidos com essa concepção, além de uma administração eficaz tanto estatal como escolar dos recursos destinados a tal proposta educacional.

2.6. A Educação Integral e em Tempo Integral na Legislação Brasileira

As propostas de educação integral e em tempo integral existentes no Brasil foram se delineando em nosso país com as ideias de Anísio Teixeira sistematizadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Para Anísio, a educação integral é revelada como uma tarefa da escola pública baseada na realidade social dos alunos, fundamentada em ideais liberais de democracia, de qualidade da educação que transcendessem o dualismo da escola

para trabalhadores e escolas para os dirigentes. Para a efetivação dessa educação integral, Anísio defendeu o aspecto do tempo integral na escola para oportunizar uma educação completa.

Algo que merece destaque quando se fala em educação integral e em tempo integral no Brasil é a sua estreita relação com as políticas sociais, de modo que se fala mais em ampliação do tempo escolar do que em educação integral, isto porque, a ampliação do tempo escolar possui vários objetivos no decorrer dos diferentes contextos históricos. De acordo com Cavaliere (2009), a ampliação do tempo escolar está baseada em concepções autoritárias ou assistencialistas, democráticas ou emancipatórias.

Arroyo (1988) entende que a escola em tempo integral é "alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres" (p.4). O referido autor expõe que as escolas integrais eram consideradas instituições totais que tinham o caráter formador e preventivo, formador no sentido de desenvolver os educandos, não só ilustrando a mente, mas todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito, vivenciando a ordem social dentro da escola. O caráter preventivo se refere ao trabalho de adequação social, de seguir as normas morais da sociedade, de tornar os estudantes em cidadãos educados, e, esse tempo integral na escola servia para afastar as crianças pobres da violência do meio social (ARROYO, 1988).

Desse modo, é perceptível que a expressão educação integral assume múltiplos sentidos no processo histórico, dependendo da concepção que lhe fundamenta, sendo que por vezes é vista com o objetivo maior de ampliar a carga horária de atividades na escola. Segundo Cavaliere (2010, p. 249), "podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representadas nos diferentes projetos políticos". A autora exemplifica essa afirmação, quando relata que nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, a educação integral significou uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais.

A partir de tais considerações, já é possível perceber o quanto o entendimento sobre o conceito de educação integral muda de acordo com o contexto histórico e social, como também a ampliação do tempo escolar é balizada pelas políticas sociais. Nesse processo histórico, o debate sobre a educação integral foi sendo fortalecido no Brasil através de vários documentos oficias que ofereceram base legal para essa discussão.

A proposta de educação integral já começa a ser anunciada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), não necessariamente utilizando a expressão *educação integral e/ou em tempo*

integral, mas já sinalizando a concepção de desenvolvimento pleno do sujeito, conforme explicita o Art. 205 – CF/88 quando expõe que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*." (grifo meu).

O conceito de educação integral e a institucionalização do horário integral começam a aparecer com essa nomenclatura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, no art. 29 quando se refere ao desenvolvimento integral da criança, no art. 31 quando fala do atendimento em horário parcial ou integral para as crianças na educação infantil, no art. 34 § 2º "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" e no art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Outro documento que subsidia a discussão sobre a oferta da educação integral e em tempo integral nas escolas é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA no art. 53. "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". O objetivo da proposta educacional nesse documento instiga a permanência da criança mais tempo na escola como meio de proteção contra a marginalização, corroborando com o entendimento de Arroyo (1988), conforme foi citado anteriormente.

A ampliação do horário das instituições de ensino para oferta da educação integral ganha cada vez mais espaço nos documentos oficiais, constituindo-se como uma das diretrizes para o ensino fundamental do Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/2001:

> O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014 – 2024) – Lei nº. 13.005, de 25/06/2014, a educação em tempo integral aparece como uma das metas do referido plano, mais especificamente a meta 6: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica". Como estratégias para o cumprimento de tal meta, instiga-se a reestruturação e ampliação das escolas públicas visando à permanência dos estudantes nas instituições por sete horas diárias, como também a

permanência do educador para que este trabalhe em uma única escola. Para a extensão desse tempo escolar, são propostas atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, culturais e desportivas, sugerindo a articulação da escola com outras instituições como cinemas, museus, teatros, bibliotecas, centros comunitários, e fazendo uso de praças e parques para o desenvolvimento de tais atividades.

Outro aspecto importante presente nas estratégias da meta 6 do PNE/2014-2024, é a descrição do público alvo que será atendido nas escolas em tempo integral, priorizando as comunidades pobres e as crianças em situação de vulnerabilidade social, o que fundamenta cada vez mais o entendimento que as propostas de educação integral e em tempo integral estão interligas também ao campo das políticas sociais.

Com a aprovação do atual PNE, os estados e os municípios foram impulsionados à elaborarem planos estaduais e municipais de educação, a luz do plano nacional. Desse modo, várias proposições foram feitas a nível nacional, estadual e municipal, com o intuito de alcançar a meta 6 do PNE.

Em nível nacional, pode-se citar a criação Programa Mais Educação, programa que orienta a ampliação da carga horária escolar para sete horas diárias, apresentando uma proposta interdisciplinar que está organizada em macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer, educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza (MEC, 2012).

Diante de tal contexto, tanto a ampliação da jornada escolar quanto a oferta de uma educação integral, faz surgir expressivas mudanças no contexto educacional escolar e consequentemente no trabalho pedagógico do professor, um sujeito muito importante no processo ensino-aprendizagem. O docente que até então entende a educação escolar de maneira restrita ao aspecto cognitivo com a função de repassar conhecimentos, muitas vezes, descontextualizados com o cotidiano do aluno, sem ter interligação com atividades artístico-culturais e desportivas, necessita diante de tais mudanças ressignificar sua práxis pedagógica, de maneira a oferecer uma educação que contemple todos os aspectos do aluno, inclusive a sua formação integral. Segundo explicita Imbernón (2004, p. 7),

> [...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...]

Neste entendimento, para que haja essa ressignificação do trabalho docente, faz-se necessário considerar dois aspectos importantes. Primeiramente, a pré-disposição do educador

em buscar e construir conhecimentos e saberes que estimulem a aprendizagem dos alunos, conforme expõe Paro (2010, p. 32): “pela mesma razão que o aluno só aprende se quiser, também o professor precisa querer ensinar para conseguir fazê-lo”. Segundo, uma formação inicial e continuada que oportunize a reflexão para que as pessoas aprendam a se adaptar para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2004), como também que assuma o papel de transcender o ensino, que almeja uma mera atualização científica, pedagógica e didática para se transformar na possibilidade de criar espaços de participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

CAPÍTULO III - PERCURSO METOLÓGICO DA PESQUISA

A motivação para estudar esta temática originou-se a partir da vivência da pesquisadora, no campo das atividades profissionais e acadêmicas, quando do conhecimento da existência do Projeto Escola de Tempo Integral nas escolas no município de João Pessoa-PB. Esse aspecto incitou a motivação para estudar mais sobre esse projeto que emerge como pioneiro na implantação de escolas em tempo integral em nível fundamental da rede pública municipal da Paraíba, tendo em vista que já se tem também experiências de escolas de tempo integral de nível médio na rede estadual. Diante de tal fato, e, do crescente debate a respeito da educação integral e de programas de escolas em tempo integral, como é o caso do Programa Mais Educação, começou a inquietar a seguinte problemática: Como acontece o trabalho docente na escola que possui o "Projeto Escola de Tempo Integral" no Município de João Pessoa/PB? Partindo dessa problemática foram empreendidos estudos com intuito transformar esse problema social em um problema científico (DESLANDES, 2009).

De acordo com Laville & Dionne (1999), uma das categorias que motivam os sujeitos a uma pesquisa é preencher uma lacuna de conhecimentos para melhor conhecer e compreender o objeto pesquisado, de modo mais completo, na qual a pesquisa é destinada a aumentar a soma dos saberes disponíveis, que poderão contribuir em algum momento para a solução de problemas postos pelo social.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi compreender o trabalho docente na escola que possui o "Projeto Escola de Tempo Integral" no município de João Pessoa-PB. E os objetivos específicos: analisar a concepção de educação integral presente no Projeto Escola de Tempo Integral; analisar as concepções de escola em tempo integral dos profissionais que atuam no Projeto; caracterizar o trabalho docente nas escolas de tempo integral, buscando os sentidos que são produzidos nessa prática e os saberes nela empregados; entender como a formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação influencia no trabalho docente.

3.1. Um breve olhar sobre a pesquisa em Políticas Educacionais

A pesquisa em política educacional, parafraseando Ball (2011a, p.34), "dispõe de várias posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos

e métodos da reforma[5] e em relação às tradições e práticas das ciências humanas". No Brasil, a pesquisa em políticas educacionais vem se configurando em um campo distinto e ainda em busca de consolidação (MAINARDES, FERREIRA, & TELLO, 2011). Segundo Azevedo (2001), os estudos sobre as políticas públicas passaram a ganhar centralidade no Brasil no início da década de 1980, possibilitando assim a afirmação de um campo investigativo a respeito dessa temática, atrelado à ciência política e a sociologia.

De acordo com Ball (2011a), existem alguns aspectos que precisam ser considerados na pesquisa em políticas educacionais. O referido autor chama a atenção inicialmente para a diferença entre pesquisas orientadas para políticas e pesquisas orientadas para a prática, na qual, muitas vezes, a política é pensada fora do contexto da prática. Essa dicotomia acaba por culpabilizar os sujeitos que estão desenvolvendo suas ações no âmbito das instituições de educação escolar e a política emerge sempre como uma solução e não como parte do problema (BALL, 2011a). É preciso considerar que, as políticas colocam problemas para os sujeitos, para que estes os resolvam no contexto, ressaltando que "as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares são estabelecidas (BALL, 2011a, p. 45 e 46)".

Outro fato é que, muitas vezes, se direciona o foco das pesquisas para uma política específica, desconsiderando as demais políticas que norteiam a formulação e implantação desta. Um aspecto a ser considerado nos estudos sobre política educacional é a convergência política, isto é, a globalização promove a migração e o empréstimo de políticas (BALL, 2011a; MAINARDES, 2006). Por isso, uma política quando é formulada recebe influências de outras políticas dos contextos locais, nacional e global. Desse modo, faz-se necessário analisar o fluxo e a influência das políticas entre as nações, bem como considerar a presença de influências advindas dos movimentos sociais locais e de organizações e agências multilaterais.

Ball (2011a) explicita que, outro aspecto a ser considerado é a conceptualização das políticas, situando-as no tempo, na história e atribuindo-lhe o sentido de lugar, pois "[...] muitas pesquisas em políticas educacionais não tem nenhum sentido de tempo. O aspecto negligenciado mais óbvio é um extravagante a-historicismo. (BALL, 2011a, p. 38)". Como também, tais pesquisas, "não possuem o sentido de lugar, não localizam as políticas em algum

[5] Ver Ball (2011) – "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das pesquisas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. – São Paulo : Cortez, 2011.

quadro que ultrapasse o nível nacional nem conseguem dar uma explicação analítica ou conduzir a um sentido de localidade nas análises das realizações políticas" (BALL, 2011a, p. 40).

Situar a análise das políticas em termos de lugar e tempo é imprescindível para ter clareza na compreensão do fenômeno estudado. Muitas vezes, os fenômenos educacionais são estudados de forma separada do contexto da política social mais amplo, fato este que Ball denomina de "isolacionismo: a desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social" (2011, p.43). Corroborando com esse entendimento, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 155) afirmam que,

> Deve-se destacar que, em geral, há restrita interlocução entre as discussões teórico-metodológicas no âmbito das ciências sociais (textos sobre políticas públicas e sociais) e as desenvolvidas no campo da educação (políticas educacionais). A expansão dessa interlocução seria benéfica para ambos os campos de investigação.

Ao analisar os estudos já existentes no campo das políticas educacionais, Ball (2011a) infere que o aspecto que impera nos textos é um empirismo descritivo, não possuindo uma base de análise para o objeto estudado. Para a superação desse caráter descritivo, o citado autor destaca a importância do papel da teoria. Segundo ele, "a teoria é um veículo para 'pensar diferente', é uma arena para 'hipóteses audaciosas' e para 'análises provocantes'" (BALL, 2011b, p. 93).

Nesse sentido, a ausência da teoria deixa o pesquisador aprisionado a concepções preconcebidas, ingênuas e muitas vezes autoritárias advindas da ideologia social dominante. "A teoria oferece desse modo, a oportunidade de desidentificação 'sobre e contra' as práticas predominantes de sujeição ideológica" (BALL, 2011b, p. 94 e 95). Contudo, a teoria não pode se tornar apenas uma repetição daquilo que já está construído, mas precisa ser uma ferramenta para pensar de outra forma (BALL, 2011b), para se "ter uma linguagem diferente, uma linguagem que não é capturada por assunções e inscrições de formuladores de políticas ou pela imediaticidade da prática" (BALL, 2011a, p. 44).

Por fim, Ball ainda reitera a necessidade de incluir as pessoas nas políticas, tendo em vista que "pensando sobre que tipos de pessoas e 'vozes' habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa" (BALL, 2011a, p. 47)

3.1.1. Análise das Políticas educacionais: Abordagem do ciclo de políticas

No campo das análises das políticas e programas educacionais, destaca-se a importante contribuição da abordagem do ciclo de políticas, sistematizado por Stephen Ball e Richard Bowe – pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais (MAINARDES, 2006). Esse ciclo emerge como um importante referencial analítico para a compreensão contextualizada e crítica das políticas e programas educacionais, perfazendo uma trajetória de análise desde a sua formulação, passando pela implantação até chegar ao contexto da prática e à produção dos resultados e efeitos.

A abordagem do ciclo de políticas adota uma orientação pós-moderna, na qual destaca a essência complexa e controversa das políticas educacionais, enfatizando os processos micropolíticos, a articulação dos processos macro e micro, e, a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local. Além disso, o ciclo de políticas se configura em um referencial teórico-analítico dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006).

Inicialmente, esse ciclo foi caracterizado por Ball e Bowe, como sendo constituído por três arenas políticas que ocorrem de forma contínua. A primeira arena é a política proposta, esta que corresponde a política oficial, na qual os autores chamam a atenção que esta política oficial não advém apenas das intenções dos governantes, mas provém também dos departamentos educacionais, dos sujeitos que implementam essas políticas na prática, das escolas, das organizações sociais e das arenas políticas. A segunda arena é chamada política de fato, formada pelos textos políticos e legislativos que delineiam a política, definindo suas bases para que esta seja sistematizada na prática. E a terceira arena é a política em uso, na qual a política é implantada na prática permeada pelo discurso e práticas institucionais dos sujeitos que atuam no contexto da prática.

Posteriormente, Ball e Bowe perceberam que a linguagem utilizada e a organização das três arenas iniciais, transmitia a percepção de que essas arenas estavam rigidamente constituídas, restringindo a complexidade dos processos políticos e segmentando-os em partes isoladas. Nesse sentido, os referidos autores propuseram um ciclo contínuo constituído por contextos, explicitando que “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Nessa perspectiva, Stephen Ball e Richard Bowe propuseram três contextos principais: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Algum tempo depois Ball acrescentou mais dois contextos e expandiu o ciclo de política. Foram estes, os contextos dos resultados e efeitos, e da estratégia política. É importante destacar que a proposição dos contextos do ciclo de políticas pelos autores acima citados corresponde a uma

interligação e relação dos contextos, não se caracterizando como uma sequência ou como etapas lineares, mas como espaços dialéticos que se interceptam e trazem marcas das arenas políticas, envolvendo os sujeitos, grupos de interesses e disputa.

Para uma melhor compreensão de tais contextos, passarei agora a explicar o que caracteriza cada um destes parafraseando Mainardes (2006). O contexto da influência é o primeiro contexto,

> onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (p.51).

Ainda nesse contexto, Ball destaca a influência internacional advinda das redes políticas e sociais, fortalecida pela globalização, que favorece a migração e empréstimos de políticas. Essas influências partem de arenas públicas como comissões, grupos representativos e pelas organizações internacionais.

O contexto da produção de textos é caracterizado pela escrita e materialização da política a partir de textos políticos, assim, “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE, et al., 1992, Apud MAINARDES, 2006, p. 52). Urge também mencionar que os textos políticos podem apresentar tanto um caráter prescritivo (texto readerly, o qual limita o envolvimento do leitor), como um caráter escrevível (texto writerly, este que convida o leitor a participar ativamente da interpretação do texto, preenchendo as possíveis lacunas que este possa apresentar) (MAINARDES, 2006). Desse modo, as representações políticas expressas nos textos políticos “podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais, sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O contexto da prática, segundo Ball e Bowe (1992, Apud MAINARDES, 2006, p. 53), é o contexto “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. A partir de tal definição infere-se que no contexto da prática as políticas não são apenas implementadas, mas são ressignificadas pelos sujeitos que atuam nas instituições, podendo até ser recriadas.

Continuando a caracterização dos contextos, o contexto dos resultados e efeitos "preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados [...]" (MAINARDES, 2006, p. 54) Assim, de acordo com Mainardes (2006, p. 54), "as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes".

Por fim, mas não menos importante, o contexto da estratégia política,

> envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994a), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de "intelectuais específicos", o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas (MAINARDES, 2006, p. 55).

Portanto, diante do que foi discorrido até aqui, é perceptível a importante contribuição do ciclo de políticas para a análise das políticas educacionais, devido a sua complexidade, no qual o processo político é dialético e multifacetado, articulando as perspectivas macro e micro. Embora os contextos do ciclo de políticas sejam interligados e não possuam um caráter hierarquizado ou linear, é possível aprofundar a análise da política e/ou de um programa em um determinado contexto.

Buscou-se nessa pesquisa, além de compreender o trabalho docente, investigar o contexto da influência no qual foi delineado o Projeto Escola de Tempo Integral, analisando também os textos políticos referentes ao Projeto. Mas, o recorte mais aprofundado foi sobre o contexto da prática, da forma como os profissionais interpretam e colocam em prática tal política educacional.

3.2. Abordagem e método da pesquisa

Para compreender como ocorre o trabalho docente na escola de tempo integral foi escolhida a abordagem da pesquisa qualitativa, esta que busca estudar e entender um determinado fenômeno a partir da análise dos dados coletados. Ao dizer que o estudo qualitativo analisa um determinado fenômeno, implica esclarecer que esse fenômeno é parte de uma realidade social dos sujeitos humanos, uma vez que "o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os semelhantes" (MINAYO M. C., 2009, p. 21).

Partindo desse entendimento, essa modalidade de pesquisa trabalha com descrição, comparação e interpretação daquilo que está sendo estudado, realizando uma aproximação fundamental entre sujeito e objeto, evolvendo a empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO & SANCHES, 1993). Não se detém prioritariamente à quantificação dos dados obtidos, contudo, poderá ser usada a quantificação para uma melhor sistematização e interpretação dos respectivos dados.

Então, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa demonstra a variedade de perspectivas do fenômeno estudado, analisa o conhecimento e as práticas dos sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração a diversidade de seus pontos de vista e as práticas no campo no qual estão imersos, atrelados aos diversos contextos sociais (FLICK, 2009).

O estudo de caso é a abordagem da pesquisa qualitativa que mais se adéqua a essa pesquisa, uma vez que o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, focalizando um fenômeno específico, em meio a seu contexto, no qual assume múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, o estudo de caso proporciona o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas, possibilitando a descrição de ações e comportamentos, identificando os significados, analisando as interações, compreendendo e interpretando linguagens, estudando as representações, sem desvinculá-las, portanto, do contexto e das circunstâncias específicas em que se manifestam. Essa análise permite o entendimento de não só como surgem e se desenvolvem os fenômenos, mas também como estes evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ M. , 2013).

Um dos principais aspectos que caracterizam a importância dos estudos de caso é o conhecimento produzido, ou seja, o conhecimento produzido no estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, com uma análise situada em profundidade do fenômeno pesquisado e mais voltado a interpretação do leitor (ANDRÉ M. , 2013).

3.3. Lócus e sujeitos da pesquisa

Para a produção de dados desse estudo, realizou-se uma pesquisa de campo, na qual o pesquisador busca observar e acompanhar como ocorre o acontecimento estudado exatamente como ele acontece na realidade do cotidiano, para coletar os dados referentes ao mesmo, tendo em vista que o trabalho de campo promove a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou o problema, como também permite uma interação com os

atores que conformam a realidade (MINAYO, 2009). Desse modo, o campo dessa pesquisa foi uma escola da rede municipal de João Pessoa que possui o Projeto Escola de Tempo Integral. As motivações que levaram a escolha desse campo específico foi o fato da escola fazer parte do Projeto desde 2011, ano em que ele foi iniciado na rede municipal, assim como a referida escola ter sido construída objetivando o funcionamento em tempo integral e ofertar especificamente o ensino fundamental anos iniciais.

Entendendo que o objeto de estudo é "fato ou fenômeno que o pesquisador pretende investigar" (RODRIGUES, 2007, p. 116), o objeto de estudo dessa pesquisa é o trabalho docente no Projeto Escola de Tempo integral.

O corpus da pesquisa foi composto por 33 sujeitos que desempenham funções docentes na escola de tempo integral, quais sejam doze professores, doze tutores e nove oficineiros (as características sobre esses cargos estão explicitadas no capítulo IV). A coleta de dados aconteceu mediante a observação do trabalho docente e da realização de entrevistas com os sujeitos pesquisados.

3.4. Técnicas e instrumentos da pesquisa

Na coleta dos dados e construção dos resultados dessa investigação utilizamos como técnicas e instrumentos a observação e a entrevista. Optou-se pela observação porque, de acordo com Quivy e Campenhoud (2005, p.199) ela proporciona

> a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha do material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto relativamente espontâneo. A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com as palavras do que com o corpo.

A observação realizada na Escola foi direta e participante, direta porque "o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, se dirige aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação" (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005, p. 164). E participante porque o pesquisador esteve imerso no contexto em que se desenvolve o fenômeno estudado, convivendo com os sujeitos por um período, participando das ações por eles desenvolvidas, mas esforçando-se para não interferir no ambiente e na rotina dos mesmos.

O processo de observação foi orientado por um guia (Ver apêndice E) que especificou os elementos a serem observados, tendo em vista que a atenção se volta aos comportamentos

dos sujeitos, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, norteados pelos fundamentos culturais e ideológicos, como também analisar-se-á ainda a linguagem não verbal (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005). Os elementos observados foram registrados, de maneira escrita, em um diário de bordo.

Além da observação, conforme já mencionado, também foram realizadas entrevistas com os 33 sujeitos que desempenham funções docentes na escola de tempo integral. Como este estudo trata de uma abordagem qualitativa, a entrevista oportunizou a coleta de uma maior quantidade de informações, articuladas às atitudes e ações expressadas pelos sujeitos que não seria possível de considerar se fosse feita a coleta de dados por meio de questionário.

Por isso que Quivy e Campenhoud (2005, p.194), afirmam que as principais vantagens da entrevista são: "o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos; A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais".

Foi escolhida a entrevista semiestruturada (Ver apêndice D) pela possibilidade de reformular as questões previamente elaboradas, caso haja necessidade de mais esclarecimento para entender melhor o fenômeno pesquisado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para auxiliar o processo de análise.

Os roteiros de observação e entrevista foram construídos segundo a definição de seis categorias de análises, são elas: perfil docente, caracterização da função na escola, conhecimento do projeto escola de tempo integral, condições de trabalho, formação e autonomia para a função, relação com alunos, pais e demais profissionais da escola.

3.5. Etapas da pesquisa

O processo de trabalho dessa pesquisa seguiu o trajeto do *ciclo da pesquisa* explicado por Minayo (2009), para o qual a pesquisa qualitativa se estrutura em três etapas, registradas a seguir. A primeira etapa, intitulada *fase exploratória*, consiste na produção do projeto da pesquisa, investigação inicial, delimitação do objeto de pesquisa, desenvolvendo – o teórico e metodologicamente, escolha e descrição dos instrumentos de coletas de dados, organização do cronograma de ações e procedimentos exploratórios para a escolha do campo e amostra a ser pesquisada.

A segunda etapa é o *trabalho de campo*, no qual se coloca em prática a parte teórica escrita no projeto, realizando as observações, entrevistas e demais procedimentos necessários a recolha dos dados necessários. Nessa etapa, é possível relacionar o que foi visto na teoria e na fase exploratória com os dados que são obtidos. E a terceira etapa, é a *análise do material coletado*, ou seja, processo de ordenação e classificação dos dados obtidos para se chegar a uma compreensão e interpretação dos mesmos, articulando com as teorias que são a base para se chegar ao entendimento proposto, ou identificar novos fenômenos. (MINAYO M. C., 2009)

É importante frisar que o *ciclo de pesquisa* "não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam" (MINAYO, 2009, p.27). Nessa perspectiva, será explicitado a seguir o trajeto percorrido por esse estudo.

3.5.1 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

3.5.1.1 - 1ª etapa – fase exploratória

Com o objetivo de descortinar o tema, reunir informações gerais a respeito do objeto, reconhecer a natureza do fenômeno situando-o no tempo e no espaço (RODRIGUES, 2007), foi realizada uma pesquisa exploratória no ano de 2016 com a coordenadora das escolas de tempo integral do município de João Pessoa, para colher informações sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, visando identificar os objetivos de tal projeto e saber como acontecia a formação para os docentes que atuam no mesmo, tendo em vista que a formação era inicialmente o objeto de estudo dessa pesquisa.

Ao realizar o estudo exploratório tomou-se conhecimento que o Projeto Escola de Tempo Integral foi implantado no município de João Pessoa no ano de 2011, funcionando com recursos próprios do município. Até o ano de 2016 existiam 16 escolas com jornada ampliada, sendo 2 escolas de educação infantil e 14 de ensino fundamental anos inicias e finais. Atualmente já são 26 escolas que funcionam em tempo integral.

A organização curricular de tais instituições é estruturada com aulas regulares no turno da manhã, e uma parte diversificada no turno da tarde. Para o desenvolvimento da parte

diversificada as escolas contam com o Programa Mais Educação e o Programa Ciranda Curricular[6].

Segundo informações da coordenadora municipal das escolas de tempo integral, os critérios necessários para que uma instituição tenha a jornada ampliada, são a localização e a infraestrutura. Os sujeitos que atuam em tais escolas são professores polivalentes (ministram as disciplinas curriculares do turno da manhã), tutores (acompanham as crianças no turno da tarde) e oficineiros (ministrante das oficinas do Programa Ciranda Curricular no turno da tarde). A coordenadora ressaltou que os tutores precisam ter um perfil diferenciado (mas, não especificou como seria esse perfil), para dinamizar o contexto do turno da tarde já que as crianças passam o dia inteiro na escola, assim como necessitam ter formação específica na área que atuam. A investidura nos cargos acima citados ocorre mediante concurso público para os professores polivalentes, processo seletivo (entrevista e análise de currículo) para tutores e oficineiros.

No tocante a formação, a coordenadora informou que esta acontece uma vez ao ano, ministrada pela empresa que ganha o processo licitatório. O município não possui uma rede de formação continuada e não tem parceria com institutos educacionais, nem com instituições de ensino superior.

Frente aos dados coletados, optou-se por mudar o objeto da pesquisa, uma vez que a formação ofertada pelo município não oportunizava condições necessárias para a realização da pesquisa, por ter uma indefinição de quando aconteceria, do tempo que duraria e por quem seria ministrada.

Todavia, no decorrer do estudo exploratório, surgiu a inquietação por compreender como ocorre o trabalho docente nessas escolas de tempo integral, tendo em vista a presença dos cargos de professor, tutor e oficineiro. O objeto de estudo passa a ser, portanto, o trabalho docente nas escolas de tempo integral.

Com o intuito de definir o campo da pesquisa, foi realizado um mapeamento das instituições com jornada ampliada e constatou-se que das 14 escolas de ensino fundamental, 9 delas são de anos iniciais. Dentre as nove de ensino fundamental anos inicias, optou-se pelo

[6] O Programa Ciranda Curricular foi criado em junho de 2005 por intermédio da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, funcionando com recursos próprios do município. O objetivo é fortalecer a instituição escolar como um centro de arte, cultura, esportes e lazer na comunidade onde está inserida, complementando a formação escolar com saberes não inclusos no currículo oficial, além de aproximar escola e comunidade, ajudando a diminuir índices de violência e suas consequências. Para tanto as escolas que possuíam o referido programa passaram a abrir aos finais de semana para ofertar atividades de artes, cultura e laser. Posteriormente, com a implantação das Escolas em Tempo Integral, o Programa Ciranda Curricular passou a ser realizado no contexto das escolas com jornada ampliada, sendo sistematizado por meio de oficinas de artes, de teatro, de esporte e lazer, libras e oficinas de direitos humanos.

estudo de uma instituição. Como critérios que justificam tal escolha, tem-se que essa escola está com o Projeto Escola de Tempo Integral desde 2011, sendo uma das pioneiras. Outro motivo que justifica a escolha de apenas uma escola é em virtude do tempo de realização dessa pesquisa, uma vez que se pretende compreender como ocorre o trabalho docente na escola que funciona em tempo integral, fazendo uma análise qualitativa e aprofundada do objeto de estudo. Assim, o tempo fica muito restrito para realizar o estudo em mais de uma instituição, devido também à quantidade de sujeitos que desenvolvem atividades docentes no âmbito da instituição. Por isso, primou-se pela qualidade do estudo, quando foi definido uma escola como campo de pesquisa.

A realização da pesquisa exploratória foi bem significativa, pois possibilitou uma visão geral do Projeto Escola de Tempo Integral, contribuindo com a definição o objeto, do campo e dos sujeitos da pesquisa. A partir de tal ação foi realizada a construção da fundamentação teórica, como também a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, que se encontram nos apêndices dessa dissertação.

3.5.1.2 - 2ª etapa – trabalho de campo

Para realização do trabalho de campo, foi protocolado um processo junto à secretaria municipal de educação (em dezembro de 2016), solicitando autorização para realizar a pesquisa na Escola Municipal TEI[7]. O processo passou seis meses em análise na "Diretoria de Gestão Curricular - DGC", e o pedido de autorização foi indeferido. Ao procurar o setor responsável para saber as motivações do indeferimento, foi dito que se fazia necessário firmar um convênio entre a instituição que a pesquisadora mantinha matrícula com a prefeitura de João Pessoa.

Nesse contexto, procurou-se o setor responsável por avaliar a solicitação para explicar a inviabilidade de se firmar tal convênio, tendo em vista que a intenção era apenas de realizar uma pesquisa de investigação, não iria ser feito nenhum tipo de intervenção no contexto escolar. A DGC encaminhou o processo para o setor jurídico da secretaria de educação para resolver, dentro da legalidade, se a autorização poderia ser concedida sem a necessidade do convênio. O setor jurídico se manifestou expondo que estava dentro da legalidade a realização da pesquisa sem o convênio, mas mesmo assim, a DGC indeferiu novamente o processo.

[7] Nome simbólico criado para se referir a escola pesquisada.

Diante da situação foi necessário a pesquisadora conversar diretamente com a secretária municipal de educação para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização. Após muitos esclarecimentos, a secretária autorizou a realização da pesquisa.

Desse modo, o trabalho de campo foi realizado no mês de julho de 2017 na Escola Municipal TEI, instituição localizada na zonal sul de João Pessoa. A pesquisadora passou 15 dias contínuos no contexto escolar, observando integralmente a rotina da escola, o trabalho docente e realizando as entrevistas com os 33 sujeitos que desempenham a função docente. É importante destacar que a comunidade escolar foi bem receptiva com a pesquisadora, não houve resistência para colaborar com a pesquisa.

Urge destacar que em maio de 2017, enquanto ainda estava no aguardo da autorização para ir a Escola, foi realizada uma entrevista com a ex-secretária do município de João Pessoa[8] para compreender o contexto no qual foi concebida a política do Projeto Escola de Tempo Integral.

3.5.1.3 - 3ª etapa – análise do material coletado

Concluída a fase de coleta de dados, foi iniciada uma das etapas mais complexas da pesquisa: a análise dos dados. Essa etapa demandou primeiramente o processamento das informações com a transcrição das entrevistas e organização dos dados observados.

O processo de análise foi feito inspirado na abordagem do ciclo de políticas, para estudar a política articulada com o trabalho docente, enfocando, conforme já foi antecipado anteriormente, o contexto da prática, ao analisar como os sujeitos docentes ora pesquisados interpretam e efetivam a política do Projeto Escola de Tempo Integral no desenvolvimento do seu trabalho. Utilizou-se ainda nesse processo a abordagem da análise textual discursiva e/ou qualitativa (MORAES, 2003), essa abordagem visa a análise de textos previamente existente e/ou produzidos, como foram os textos das entrevistas. O ciclo da análise textual discursiva se organiza em quatro focos: desmontagem de textos; estabelecimento de relações; captando o novo emergente e um processo auto-organizado (MORAES, 2003).

Nesse sentido, o primeiro foco da análise implicou em examinar os materiais em seus detalhes, em um momento de leitura, significação e delimitação do corpus do texto. Moraes (2003, p.194) explica que o *corpus* da análise textual,

[8] Como os cargos de prefeito e secretário de educação são cargos públicos optou-se por mencionar os nomes para fazer referência à época de criação da política.

> sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos.

Após a delimitação e primeira interpretação do corpus, iniciou-se o processo de desmontagem e unitarização que aconteceu em três momentos: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assumisse um significado mais completo possível em si mesmo; atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida (MORAES, 2003). Esses momentos foram realizados com o auxílio do software Nvivo11[9].

O segundo foco da análise textual discursiva "estabelecimento de relações", aconteceu como continuidade da categorização das unidades de análise, organizando os elementos para proceder as interpretações.

À medida que as categorias de análise foram (re) organizadas e descritas mediante os elementos que as constituem, realizou-se o processo da construção de sentidos entre elas (terceiro foco da análise textual discursiva), a partir de argumentos que a pesquisadora foi elaborando para a construção do metatexto (MORAES, 2003). Esses argumentos foram alicerçados nas teorias que subsidiaram a pesquisa visando responder a questão problema e o alcance dos objetivos propostos para o estudo.

O quarto foco do ciclo da análise (MORAES, 2003), foi o momento da construção dos metatextos por meio da descrição, interpretação, teorização e construção de argumentos dos fenômenos estudados. O metatexto expressa às intuições e as descobertas por meio da compreensão do corpus da análise, trazendo argumentos e conhecimentos significativos à área da temática, não focalizando somente a mera descrição dos dados, nem os isolando em categorias.

Convém dizer que os dados da sexta categoria "Relação com os alunos, pais e demais profissionais da comunidade" não entraram na construção do metatexto (texto final da análise), por inviabilidade do tempo para conclusão da escrita dessa dissertação. Tais dados serão utilizados posteriormente para a produção de artigos científicos.

[9] NVivo é um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para ajudar você a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web (Disponível em http://www.qsrinternational.com/nvivo-portuguese).

3.6. Considerações éticas da pesquisa

As considerações éticas da pesquisa se configuram como aspecto muito importante para o respeito aos sujeitos participantes do estudo. O desenvolvimento desse estudo foi norteado pela Resolução 196/96 (BRASIL, 1996), que estabelece diretrizes e normas que regulamentam a pesquisa com seres humanos. De acordo com a resolução acima citada a ética na pesquisa é definida por:

> **a)** Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa; **b)** ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; **c)** garantia de que danos previsíveis serão evitados; **d)** relevância social da pesquisa o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 1996, p.4)**.**

Partindo de tal entendimento, a pesquisa seguiu as recomendações e exigências éticas e científicas indispensáveis a qualidade do estudo, garantindo total assistência aos sujeitos envolvidos, numa relação mútua de respeito à dignidade humana. Os participantes da pesquisa preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), declarando que estavam dispostos a contribuir com o estudo. Foi garantido a todos os docentes entrevistados o sigilo das suas informações pessoais assim como das informações da instituição a qual pertencem. Desse modo, as relações éticas perpassaram todo o percurso da pesquisa, desde a chegada da pesquisadora a campo até a análise dos dados. A pesquisadora se comprometeu com a comunidade escolar em levar os resultados da pesquisa para a Escola, por considerar a importância da devolutiva dos resultados finais do estudo aos sujeitos participantes do processo, assim como por estar de acordo com o estabelece a Resolução 196/96 (BRASIL, 1996, p.)

> Comunicar às autoridades competentes os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que os mesmos puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados ou atingidos em sua autoestima; Assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

Considera-se que esta pesquisa produziu relevantes contribuições para os sujeitos pesquisados, para a instituição escolar, como também para a secretaria de educação, pois têm um diagnóstico de como está o trabalho docente no contexto da escola que possui o Projeto Escola de Tempo Integral, observando como está sendo efetiva a política educacional proposta em tal projeto no contexto pesquisado.

CAPÍTULO IV – PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONTEXTO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE

Este capítulo apresenta a discussão sobre os resultados da pesquisa realizada, que teve como objeto de estudo "o trabalho decente na Escola que possui o Projeto Escola de Tempo Integral", e, foi norteada pelos seguintes objetivos: analisar a concepção de educação integral presente no Projeto Escola de Tempo Integral; analisar as concepções de escola em tempo integral dos profissionais que atuam no Projeto; caracterizar o trabalho docente nas escolas de tempo integral, buscando os sentidos que são produzidos nessa prática e os saberes nela empregados; entender como a formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação influencia no trabalho docente. Para atingir o objeto de estudo e alcançar os objetivos propostos, definiu-se seis categorias de análise: perfil docente, caracterização da função na escola, conhecimento do projeto escola de tempo integral, condições de trabalho, formação e autonomia para a função, relação com alunos pais e demais profissionais da escola. A partir de tais categorias foram elaborados os roteiros de observação e entrevista.

A estrutura do capítulo está organizada da seguinte forma: inicialmente apresenta-se uma caracterização do município de João Pessoa, em seguida passa-se a discorrer sobre os contextos da influência e da prática da política do Projeto Escola de Tempo Integral. Posteriormente, são descritas observações realizadas na Escola Municipal TEI e depois expõe a análise das entrevistas com os sujeitos que desempenham a função docente no referido Projeto.

4.1. Conhecendo o município de João Pessoa e seu contexto educacional

Antes de se reportar para o contexto educacional do município de João Pessoa, faz-se pertinente conhecer os aspectos geográficos, econômicos e sociais do referido município.

A cidade de João Pessoa está localizada no litoral paraibano, nasce às margens do rio Sanhauá (afluente do rio Paraíba), e é a terceira cidade mais antiga do Brasil. Foi fundada em 05 de agosto de 1585 e seu primeiro nome foi Nossa Senhora das Neves em homenagem a santa que se comemora no referido dia. Em outubro do mesmo ano recebeu o nome de Filipéia de Nossa Senhora das Neves para homenagear o rei da Espanha D. Felipe II (época em que Portugal estava sob o domínio espanhol). No ano de 1634, por ocasião da conquista holandesa a cidade recebeu o nome de Frederica em atenção ao Príncipe Orange Frederico Henrique.

Posteriormente, em 1654 com o retorno do domínio português, a cidade volta a mudar de nome passando a se chamar Parahyba, recebendo a mesma denominação da capitania que depois passou a ser província e por fim estado. Em 1930 a cidade passa ser chamada de João Pessoa, denominação usada até os dias atuais, em homenagem ao Presidente do Estado assassinado em Recife pelo seu rival João Dantas[10].

João Pessoa, por sua posição geográfica é considerada como a "porta do sol", tendo em vista que está localizada na ponta do Seixas, extremo oriental das Américas, onde o sol nasce primeiro. É considerada a cidade mais arborizada do Brasil, e foi considerada a "segunda capital mais verde do mundo", com mais de 7 m² de floresta por habitante, perdendo somente para Paris, na França (título dado em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento). Esta característica provém das duas grandes reservas de Mata Atlântica: a primeira delas localizada no bairro central do Róger e denomina-se Parque Arruda Câmara (ou "Bica", como é popularmente conhecida, devido à presença da Fonte Tambiá no local). Um misto de jardim zoológico e reserva florestal, a Bica possui exemplares da fauna e flora brasileiras, assim como animais de outros continentes; A segunda reserva florestal importante é a Mata do Buraquinho, da qual uma parte foi recentemente transformada em Jardim Botânico. Com cerca de 515 hectares de mata virgem, cortada por riachos e fontes naturais, fica situada num dos maiores reservatórios que abasteciam a cidade (PMEJP, 2015 – 2025).

Segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a população de João Pessoa no Censo de 2010 foi de 723.515 milhões de habitantes, em 2017 houve uma estimativa de crescimento em 811.598 milhões de pessoas. A cidade de João Pessoa faz parte de um aglomerado urbano, no qual

> a Lei Complementar nº 59, de 30 de dezembro de 2003, criou a Região metropolitana de João Pessoa e o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano, na forma prevista no art. 24 da Constituição do Estado da Paraíba. A região é integrada pelos Municípios de João Pessoa, Bayeux, Cabedelo, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo, Conde, Lucena, Mamanguape e Rio Tinto. Os quatros primeiros Municípios (João Pessoa, Bayeux, Cabedelo, e Santa Rita) são conurbados, Lucena e Cabedelo também estão ligados por *ferry-boat*, o do Conde pelas rodovias BR-230 e a PB–008 – Litorânea. Mamanguape e Rio Tinto pelas BR-101 e a PB – 041 (PMEJP, 2015-2015, p.10).

A economia do município é movimentada em sua maior parte pelo setor terciário (devido ao potencial turístico da cidade), seguido do setor industrial, "há um parque industrial complexo, formado por diversos segmentos: alimentos, bebidas, cimento, concreto, couro,

[10] Disponível em: http://www.de.ufpb.br/~ronei/JoaoPessoa/histor.htm.

metalúrgico, móveis, ótica, papel, pisos cerâmicos, química, têxtil, dentre outros" (PMEJP, 2015-2015, p.10).

Em termos educacionais a rede municipal de João Pessoa é formada por instituições escolares de educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, oferecendo também ensino fundamental na modalidade EJA. Segundo as informações do Plano Municipal de Educação, constata-se que no âmbito público municipal são 79 Creches, 02 escolas de educação infantil em tempo integral, e 42 escolas com pré-escolas em tempo parcial. O ensino fundamental (anos iniciais, finais e na modalidade EJA) é ofertado em 99 escolas municipais, dentre esse quantitativo 26 escolas são em tempo Integral.

O IDEB da rede pública municipal, conforme dados do IBGE, em 2015, os alunos dos anos tiveram nota média de 4.6 e para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.7. Comparando essas notas do município de João Pessoa com as demais cidades da Paraíba, a nota dos alunos dos anos iniciais colocou o referido município na posição 77 de 223. E nos anos finais a posição passava a 64 de 223[11].

A partir desse panorama geral sobre a cidade de João Pessoa, passar-se-á a discorrer sobre os contextos externo e interno que influenciaram a formulação e implantação do Projeto Escola de Tempo Integral.

4.2. Projeto Escola de Tempo Integral: conhecendo os contextos

O conhecimento dos contextos é importante para compreender como as políticas públicas são iniciadas, assim como identificar as bases de construção dos discursos políticos (MAINARDES, 2006). De acordo com a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), a formulação de uma política pública possui influências do cenário político nacional e internacional, existindo uma dialética global e local (MAINARDES, 2006).

Desse modo, serão explicitadas considerações a respeito da formulação do Projeto Escola de Tempo Integral nos contexto macro e micro.

4.2.1. Contexto Internacional e Nacional das escolas de tempo integral

[11] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama

A questão da ampliação do tempo escolar está imersa em um contexto de política de programas (JESUS & BORGES, 2016), que provém de um cenário mais amplo das reformas educacionais dos anos 1990 em toda a América Latina. Essa reforma segundo Casassus (2001) foi orientada pelas organizações internacionais, dentre as quais estão o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), estabelecendo uma agenda globalizada pra as políticas (BALL, 2001).

Os objetivos estruturantes da reforma são: primeiro, situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto econômica quanto social, para isso a estratégia foi lograr mais recursos financeiros para o setor educacional; Segundo, iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante a mudança de gestão, com o processo de descentralização e a ênfase na qualidade e na equidade; Terceiro, melhorar os níveis de qualidade de aprendizagem por meio de ações nos âmbitos macro e micro, com a instalação de sistemas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular (CASASSUS, 2001).

Nessa perspectiva, a qualidade da educação está pautada na valorização de práticas de competição e empreendedorismo, fundamentadas no discurso liberal no qual os indivíduos são autorreferenciados (RODRIGUES, CASTRO, & CUNHA JÚNIOR, 2017). De acordo com Ball (2006) as reformas aconteceram na lógica e no contexto do novo gerencialismo envolvendo processos de privatização e hegemonia dos discursos de excelência, efetividade de qualidade.

Diante de tal cenário a ampliação do tempo escolar emerge como uma possibilidade de melhoria da qualidade de educação na América Latina. Os primeiros países a implantar escolas de tempo integral no final da década de 1990 foram Chile, Uruguai e Venezuela. Mais tarde nos anos 2000 Cuba e México implantaram a ampliação da jornada escolar e em 2011 foi a vez da Argentina (RODRIGUES, CASTRO, & CUNHA JÚNIOR, 2017). É importante de destacar que as concepções que fundamentam a política ampliação da jornada escolar nos países acima citados são distintas, como também apenas Cuba e Chile optaram pela implantação na totalidade de suas escolas nos níveis primário e secundário, isto é um modelo universal.

Contudo, mesmo existindo diferenças das políticas do aumento da jornada escolar, há segundo Veleda (2013 Apud, RODRIGUES, CASTRO, & CUNHA JÚNIOR, 2017) três eixos comuns entre elas, quais sejam: a ampliação está atrelada a proteção social em contexto

de desigualdade e de incorporação das mulheres ao mercado de trabalho; a melhoria dos resultados de aprendizagem, tendo como parâmetro as avaliações nacionais e internacionais; e a influência de pesquisas e as transformações próprias da educação fundamental, fizeram surgir um discurso em torno da necessidade de garantir saberes fundamentais e abarcar a complexidade da cultura contemporânea, incluindo novas aprendizagens, como línguas estrangeiras e novas tecnologias de comunicação. Por isso, aumentariam os conteúdos e assim precisaria de um tempo maior para o processo de ensino.

No tocante ao Brasil, nesse contexto das reformas educacionais, houve em 2007 a criação do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma referência desenvolvida no governo Lula, para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez, para mostrar as condições de ensino no Brasil (OLIVEIRA, 2009). Partindo da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2009).

Dentre as ações que foram desenvolvidas para melhorar o IDEB nacional está o Programa Mais Educação que inicialmente foi implantado nas escolas que possuíam os IDEBs mais baixos das capitais brasileiras. Posteriormente, o referido programa foi estendido para as demais localidades do país. Conclui-se, portanto, que esse tenha sido o contexto macro de influência para a criação do Projeto Escola de Tempo Integral.

4.2.2. Contexto Municipal das escolas de tempo integral

O Projeto Escola de Tempo Integral foi implantado no município de João Pessoa no ano de 2011, na gestão do ex-prefeito Ricardo Coutinho (atual governador do estado da Paraíba). Buscando entender as motivações que levaram a implantação do Projeto e os contextos de construção de tal política, foi realizada uma entrevista com a secretária municipal de educação da época e que atualmente é pró-reitora de graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

A ex-secretária entrevistada é professora universitária lotada na Universidade Federal da Paraíba e assumiu a secretaria municipal de educação no ano de 2007, a convite do então prefeito Ricardo Coutinho. Ela ficou a frente da pasta da educação durante cinco anos[12].

[12] Três anos e meio na gestão de Ricardo Coutinho e um ano e meio na gestão de Luciano Agra – vice- prefeito, que assumiu a prefeitura em 2011, quando Ricardo se afastou para se candidatar ao governo do estado da Paraíba.

Ao assumir a secretaria municipal de educação, o primeiro passo, segundo a entrevistada, foi elaborar um plano que orientasse as ações da secretaria, tendo como objeto a sala de aula, almejando a melhoria das relações ensino-aprendizagem. Tendo em vista que conforme relatou a ex-secretária, "ter um professor universitário à frente da educação municipal é um ganho muito grande, considerando que as instituições (universidade e secretaria de educação) estariam envolvidas não só na formação dos professores que iriam para a rede municipal, como também, passaria a interferir nas decisões e nas ações que iriam acontecer nessa rede".

Antes de iniciar o Projeto Escola de Tempo Integral, a ex-secretária explicou que foram realizadas algumas ações, que contribuíram para organizar o cenário da educação municipal. A primeira dessas ações foi a criação do projeto *Apoio Pedagógico*[13], por meio do qual foi identificada a necessidade de algumas crianças de ter um acompanhamento de profissionais da área da saúde de oftalmologia e otorrinolaringologia.

Nesse sentido, para auxiliar o processo ensino-aprendizagem foi criado outro projeto em que profissionais da UFPB, das áreas da saúde acima citadas, frequentavam as escolas municipais para realizar um trabalho com as crianças que precisavam de tal auxilio, inclusive com a distribuição de óculos para aquelas que necessitassem.

Outra ação realizada foi quanto à *formação continuada*. De acordo com a ex-secretária, a formação passou a ser ministrada por profissionais das instituições de ensino superior, conforme ela explica

> A gente fazia um edital, fizemos 4 editais… as universidades e os institutos federais, teve uma época que, inclusive, o Instituto Federal do Rio Grande no Norte foi quem ganhou… na parte de Educação Física, é… davam… vinham, faziam uma proposta, a gente escolhia essa proposta e eles passavam a ministrar a Formação Continuada (Ex-secretária de educação do município de João Pessoa).

[13] Os estudantes da universidade, no caso a Universidade Federal da Paraíba, eles eram selecionados a partir de critérios, como a gente faz aqui, em relação a quem tem bolsa, eles iam pra sala de aula acompanhar o professor e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Então ele ficava 4 dias por semana na sala de aula, acompanhando o professor, e um dia aqui na universidade recebendo orientações e trazendo informações pra gente né?! Alias, pros professores que orientavam, a situação individual dos alunos. Então assim, isso foi uma coisa muito importante porque, a gente acha que do ponto de vista da formação desses alunos que tiveram acesso a esse tipo de trabalho né?! foi muito importante pra eles compreenderem um pouco e entender que eram capazes de aprender. Então assim, através de pequenas mudanças até… tem relatos da época que diziam assim, que o estudante chegou pra professora aqui na universidade e disse "Professora, se a gente mudar aquela criança daquele lugar que ela tá e botar na primeira fila, ele vai render mais.". Então assim, medidas simples foram sendo tomadas. (Ex-secretária municipal de educação).

Atrelada a essa formação foi criado o *Programa Escola Nota 10*[14], programa este que visa conferir o prêmio do 14º salário para os profissionais da educação de João Pessoa, tendo como critério principal para alcançar o prêmio, a participação dos docentes na formação continuada e o desempenho dos alunos na avaliação externa aplicada pela secretaria.

> agente aplicava uma prova nas escolas pra poder ver o rendimento médio do aluno e o professor que tivesse a sua Formação Continuada atestada ganhava o 14° salário. Então assim, a Escola Nota 10 ela conseguia pegar da limpeza da escola, a gestão da escola, até essas questões mais assim… fundamentais que seria a aprendizagem do aluno e a participação do professor na Formação Continuada (Ex-secretária de educação do município de João Pessoa).

Outro projeto bastante significativo, na ótica da entrevistada, foi *História da Paraíba*, no qual os estudantes dos cursos de História, Turismo e Geografia desenvolviam junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, para conhecer a história da cidade de João Pessoa e da Paraíba, por meio de aulas de campo e vivências em diversos locais históricos da cidade de João Pessoa.

Na perspectiva de integrar a educação escolar e a cultura local, desenvolveu-se o projeto *Ano Cultural*, no qual se escolhia um artista paraibano para ser homenageado. Segundo a ex-secretária foram homenageados Ariano Suassuna (escritor, o primeiro homenageado), Zé Ramalho (cantor), Herbert Viana (compositor), Políbio Alves e Sérgio Castro Pinto (poetas), Flávio Tavares (artes plásticas), Zezita de Matos (teatro). Acoplado ao projeto *Ano Cultural,* tinha-se o *Estudante Destaque*, ação que previa a produção textual dos alunos sobre as atividades do Ano Cultural. O aluno que fizesse a melhor produção de texto ganhava prêmio como Notebook, flauta, violão, filmadoras, MP4, dentre outros.

Frente a todas essas ações desenvolvidas, a ex-secretária relatou que naquele momento, a prefeitura estava organizada, em termos educacionais, para dar um salto de qualidade e se pensar em escolas em tempo integral. A ex-secretária expôs ainda que, atrelada a todas essas ações da secretaria, os Programas Ciranda Curricular (programa municipal) e Escola Aberta e Mais Educação (de iniciativa federal) também contribuíram para a concepção do Projeto Escola de Tempo Integral. Nesse contexto, pode-se perceber que o Programa Mais Educação cumpriu seu papel de ação indutora para a política de educação integral (MOLL, 2012).

Ao ser questionada a respeito de onde surgiu a ideia de investir e implantar as escolas de tempo integral, a ex-secretária enfatizou que o grande entusiasta da escola de tempo

[14] O Programa Escola Nota 10 foi instituído no município de João Pessoa pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008, será melhor explicado posteriormente no capítulo IV, item 4.4.4.3.

integral foi Ricardo Coutinho[15]. Desde o início de sua gestão em 2007, Ricardo já expressava o interesse em efetivar a posposta do tempo integral. Contudo, segundo a entrevistada, ainda não se tinha a estrutura necessária para dar esse salto de qualidade.

> Então… é… em 2011 a gente já tava numa situação razoável do ponto de vista… da implantação de algumas políticas públicas, que davam suporte e davam a possibilidade da gente… de dar um salto de qualidade, foi quando a gente começou a implantar escolas em tempo integral (Ex-secretária de educação do município de João Pessoa).

Foi perguntado à ex-secretária qual a concepção de educação que orientou/a o Projeto Escola de Tempo Integral, a mesma expôs que a concepção do projeto é o aluno integral.

> Em termos de concepção é… **escola em tempo integral mais na perspectiva de um aluno integral e de uma criança integral**. Ele estava na escola não só enquanto aluno, ele tava enquanto uma criança, que **deve ter acesso aos conteúdos, mas que deve ter acesso também à arte, a cultura, ao esporte e a toda educação ambiental**, enfim, tudo aquilo que vai fazer dele um cidadão diferenciado né? (Ex-secretária de educação do município de João Pessoa).

No contexto educacional brasileiro, conforme já foi mencionado no capítulo II desta dissertação, as experiências de "ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias" (CAVALIERE, 2009, p. 51). Nesse ínterim, pelo menos duas vertentes se colocam para o entendimento das experiências educacionais da escola de tempo integral, uma delas diz respeito ao que o próprio nome sugere a *escola de tempo integral*, com "ênfase no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem" (p.53). A outra vertente se refere ao *aluno em tempo integral* a "ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas" (p.53).

Nessa perspectiva, frente ao que relatou a ex-secretária e mediante os postulados de Cavaliere (2009) tem-se a compreensão que a ampliação da jornada escolar no município de João Pessoa apresenta características da vertente do *aluno em tempo integral*.

Dessa forma, objetivando o atendimento ao aluno em tempo integral, a entrevistada informou que a rotina da escola de tempo integral tinha a seguinte organização do tempo:

[15] Frente à informação que Ricardo foi o entusiasta do Projeto Escola de Tempo Integral houve várias tentativas de contato para entrevistá-lo. A princípio a secretária dele afirmou que Ricardo iria contribuir com a pesquisa, porém, no dia agendado para tal, a mesma informou que devido a sua agenda de atribuições enquanto governador ficaria inviável a participação do mesmo nesse estudo.

> Às **7 horas começavam as aulas, 9 horas tinha o intervalo para o lanche**, é… o professor… **tinha professor tutor**, porque não era só você ter os professores das disciplinas, de conteúdo, **mas tem de ter um professor tutor que vai dar uma certa organicidade ao funcionamento dessas… entrosar essas atividades**. É… de 11 e 30 era servido o almoço e aí a gente sempre separava, **11 e 30 era o almoço pra ensino fundamental, que são criançinhas pequenas** e muitas vezes pra evitar… mal entendido e as crianças as vezes criavam confusões. Antes dava todo mundo junto, mas depois a gente resolveu estabelecer diferenciação, e **11 e 45 começava o almoço pra os meninos do ensino fundamental 2**. Treze horas começava a realização das tarefas escolares e aí era feita através de reforço **com esses tutores que chegavam as 10 e 45, pra justamente dar a ideia de receber dos professores que já tinham ministrado aula, o que é que tinha sido é… ministrado, naquele dia**, **naquele conteúdo e aonde tinha apresentado a maior dificuldade pra eles**, então assim, das… **das 13 horas até as 15 e 30, era o momento de, digamos assim, não diria reforço não, mas, seria o momento em que haveria correção de exercício, a tentativa de melhorar… a aprendizagem dos alunos né? E 15 e 30 começavam as oficinas pedagógicas** (Ex-secretária de educação do município de João Pessoa).

Outro aspecto que foi dialogado com a ex-secretária foi quanto ao objetivo de se criar o cargo de "tutores" para atuar no Projeto Escola de Tempo Integral. A entrevistada relatou que precisava de um profissional que pensasse o aluno integral, acompanhando-o no tempo ampliado, tendo em vista que segundo ela, os professores ainda tem a visão de estar na escola para ministrar aulas.

> Porque assim, é… **por mais que a gente tente, os professores, eles tem muito aquela visão de que são professores de disciplinas e que eles estão na escola naquele horário pra ministrar aula**. E a gente **precisava de pessoas que pensassem o aluno integral…** o aluno que fazia aula tanto ensino fundamental, como a professora que passava a manhã toda com ele com ajuda etc. e tal, como também o professor… o… aqueles que eram atendidos no ensino fundamental 2. **Então era preciso que tivesse alguém que entendesse que esse aluno não aprende Português, Matemática, História e Geografia, ele também é um aluno que está aprendendo isso, mas ele precisa de uma certa é… assistência, pra dar ideia de que ele é uma… um… um todo né? Então assim, não dá pra trabalhar por partes, então ele na verdade, era um pedagogo** né? muitas vezes a gente pegava é… **pessoas que tinham assim, o perfil né? a ideia era muito no perfil, não era qualquer um que a gente colocava nessa função** é… **normalmente era um prestador de serviço né? em alguns casos a gente conseguiu um efetivo mesmo** (Ex-secretária de educação do município de João Pessoa).

Há de se considerar ainda, que esse cargo de tutor também teve influências do Programa Mais Educação, no qual as oficinas eram ministradas por monitores. Para ser tutor da Escola de Tempo Integral, conforme relatou a ex-secretária, realizava-se uma seleção, muito mais pelo perfil das pessoas. Tinha-se uma conversa com a direção da escola para saber se algum profissional da própria instituição tinha o perfil e o interesse de assumir tal cargo, caso não houvesse procedia-se com a análise de currículos e entrevistas.

Para a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral algumas escolas foram construídas para este fim e outras foram adaptadas. As que foram adaptadas foram escolhidas

pela secretaria de educação, houve um diálogo prévio com as equipes gestoras de tais escolas para ir estruturando e organizando as instituições para receber tal projeto. Desse modo, da forma como a situação foi conduzida, não houve resistência da comunidade escolar no processo de implantação da política.

A maior dificuldade enfrentada, segundo a ex-secretária, foi a rotina escolar, principalmente nas escolas de porte maior que tinham o ensino fundamental, anos iniciais e anos finais. Havia conflitos, situações de *bullying*, muita implicância dos adolescentes em relação as crianças, como também os mesmos apresentavam resistência para permanecer na escola no horário ampliado.

Após conhecer um panorama do contexto da influência (MAINARDES, 2006) em que foi concebida a política do Projeto Escola de Tempo Integral, foi perguntado a entrevistada como aconteceu o contexto da produção dos textos políticos, tendo em vista que os textos políticos representam a política, sendo resultado de disputas e acordos (MAINARDES, 2006). Ela, por sua vez, respondeu que não houve a produção de documentos oficiais sobre o projeto, reconhecendo que a informalidade ainda impera nas ações realizadas pela prefeitura. Algo também que a ex-secretária enfatizou bastante foi quanto à existência de políticas de gestão em detrimento de políticas de Estado.

> Não. Não houve. **Não houve. Inclusive é… a informalidade é uma coisa que fica muito… assim… muito… é… presente né? nas ações de Prefeitura**. É por isso que eu tenho sempre essa**… essa preocupação, porque não existe política de estado, não existe política de município, não existe políticas universitária, o que existe são políticas de gestão né?** Então, é tanto que a gente quando… é… tava lá na Prefeitura a gente passou pela Câmara Municipal o Escola Nota 10 né? A gente colocou pra ser aprovado, pra ser votado e tal, mas e cumprir, quem é que cumpre? (risos) né? Então assim, a gente não teve essa… essa condição… porque eu como eu lhe disse, a gente implantou em 2011 aí em 2012 a gente já saiu… a gente não **criou esse projeto do ponto de vista informal e é até uma lástima**, porque assim, também ao ser criado a gente nem sabia se ficaria como política de estado mesmo né? Se seria essa forma que seria cumprida**. E a gente realmente não documentou** (Ex-secretária de educação do município de João Pessoa).

A política das escolas de tempo integral, só se materializou em textos em 2015 no Plano Municipal de Educação do município de João Pessoa (PMEJP) – Lei nº 13.035, 19 de junho de 2015, e, na Resolução (nº 008/2015) do conselho municipal de educação que dispõe sobre as diretrizes para organização e funcionamento das Escolas de Tempo Integral.

Por fim, a ex-secretária, enfatizou bastante apoio eficaz e satisfatório recebido do ex-prefeito Ricardo Coutinho, tanto na questão do diálogo das ideias, quanto na disponibilidade de verbas para a realização das ações da secretaria.

4.2.3. Evolução das escolas de Tempo Integral

No ano de 2011 foram implantadas inicialmente cinco escolas, duas delas que foram construídas com uma estrutura já para a jornada ampliada, as outras três foram adaptadas. A primeira a ser inaugurada foi a Escola Chico Xavier.

> Foram implantadas 5 escolas nesse ano, que foi a Chico Xavier, a Ubirajara Pinto Rodrigues, a Radegundes Feitosa, a Cônego João de Deus e a Frei Albino. Então assim, eram escolas que, ou eram novas, como no caso a Chico Xavier, a Radegundes Feitosa… então elas já foram construídas nessa estrutura e com essa… essa possibilidade de se garantir que a criança ficasse o dia inteiro né? até é… digamos que até os banheiros já foram pensados com… chuveiro… uma série de coisas… e as outras 3, elas foram adaptadas, já existiam, mas eram estruturas que permitiam adaptação, que tinha uma quantidade de alunos razoável… porque o grande problema da escola integral, é você não deixar de fora ninguém (Ex-secretária de educação do município de João Pessoa).

Quando foi construído o Plano Municipal de Educação em 2015, o referido documento trouxe os dados evolutivos da implantação das escolas em tempo integral desde o ano de 2011 até 2015 (Ver tabela 1).

Tabela 1- Dados evolutivos de implantação do Projeto Escola Tempo Integral

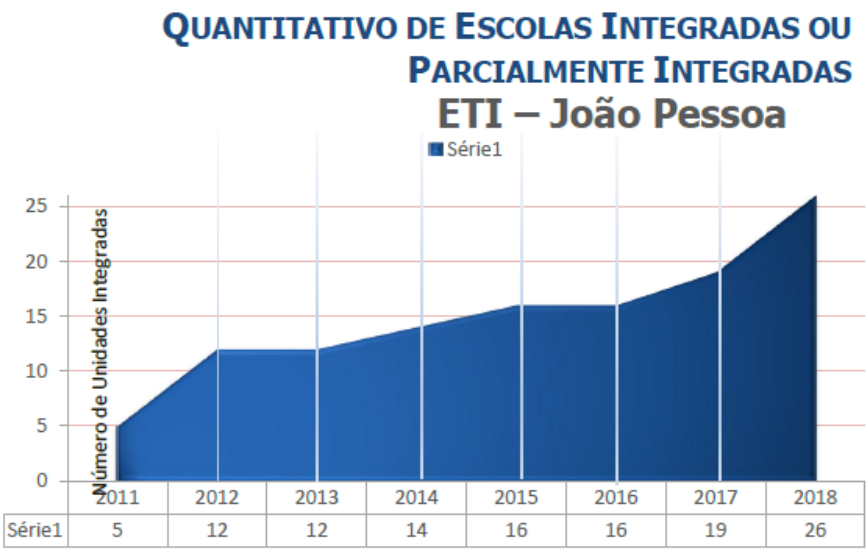
ANO	ESCOLAS QUE ADERIRAM AO PROJETO TEMPO INTEGRAL	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ESTUDANTES
2011	- Escola Municipal Chico Xavier - Escola Municipal Cônego João de Deus - Escola Municipal Frei Albino - Escola Municipal Radegundis Feitosa - Escola Municipal Ubirajara Pinto	05	1411
2012	Escola Municipal Ana Cristina Rolim - Escola Municipal Arnaldo de Barros - Escola Municipal João Santa Cruz - Escola Municipal João XXIII - Escola Municipal Oscar de Castro - Escola Municipal Paulo Freire - Escola Municipal Santa Emília de Rodat	07	2234
2014	- Escola Municipal Dom Marcelo - Escola Municipal Francisco Edward	02	3279
2015	- Escola Municipal Celso Monteiro Furtado - Escola Municipal José Américo de Almeida	02	3759

Fonte: Plano Municipal de Educação de João Pessoa

De acordo com a **Tabela 1** e segundo as informações do Plano Municipal de Educação de João Pessoa – PMEJP, das 95 escolas que compunham a rede municipal em 2015, 16 delas são de tempo integral.

No ano de 2018, com o lançamento da Diretriz Normativa para as escolas de tempo integral, o referido documento demonstra por meio de um gráfico a evolução do projeto (Ver figura 1).

Figura 1 - Evolução do Projeto Escola de Tempo Integral



A Diretriz Normativa expõe, em dados numéricos, o crescimento da quantidade de escolas em tempo integral, contabilizando um total de 26 escolas. Contudo, não apresenta os nomes das referidas escolas. Desse total de 26, três delas foram construídas entre os anos de 2016 e 2018, com o objetivo de fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral, totalizando 5 escolas construídas para este fim, de 2011 a 2018.

4.3. A ESCOLA de tempo integral: tempos e espaços

A descrição dessa seção é importante porque as escolas no Brasil não foram construídas para funcionamento em jornada ampliada.

Quando se iniciou os debates a respeito da educação integral, pensou-se também na ampliação do tempo escolar para oferecer significativas possibilidades de aprendizagens em espaços formativos, reinventando assim o cotidiano escolar (MOLL, 2012). Tomando por base as duas maiores referências de escola de tempo integral presentes na história do nosso país, percebe-se que tanto nas Escolas Parque e Classe quanto nos CIEPs, o espaço escola dispunha de “amplas bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas e refeitórios, pátios que proporcionassem o convívio informal, salas temáticas para a dança, o teatro, as artes e os

trabalhos manuais, além de prédios específicos para as aprendizagens do currículo escolar (...)" (MOLL, 2012, 129).

Por esse motivo, a ampliação dos tempos e espaços das escolas se insere dentro das estratégias do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) para atingir a meta 6 que trata do oferecimento de educação em tempo integral.

> 6.2) instituir, em regime de colaboração, **programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral**, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
> 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, **programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos**, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (PNE, 2014-2024)

O Programa Mais Educação, segundo Moll (2012), também contribuiu nesse processo de reorganização do tempo e espaços educativos, por entender que nenhuma escola construída como "escola de turno", com espaços delimitados para determinado número de estudantes, distribuídos em até os três turnos diários, "transforma-se" de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada. Assim como, a referida autora expõe que o fato do Governo Federal assegurar, no âmbito da educação básica, um percentual *per capita* diferenciado para as escolas que funcionam com no mínimo sete horas diárias, auxiliou bastante nas experiências educacionais de escolas de tempo integral, iniciadas pelos sistemas municipais de educação (MOLL, 2012).

Nessa perspectiva, convém destacar que, a Escola Municipal TEI está localizada na zona sul da cidade de João Pessoa. Foi construída em 2011, na gestão no ex-prefeito Ricardo Coutinho, com o objetivo de funcionar como escola de tempo integral.

A zona sul da cidade de João Pessoa vem nesses últimos anos se expandido aceleradamente, por isso, devido a grande demanda de crianças em idade escolar, passou-se a investir na construção de creches e escolas nessa região. A inauguração da Escola Municipal TEI ocorreu em 2012, pelo ex-prefeito Luciano Agra, este que era vice-prefeito da cidade junto a Ricardo Coutinho, mas que assumiu a prefeitura porque Ricardo se afastou para concorrer às eleições para governo do estado da Paraíba.

A escola tem uma estrutura ampla, seu ambiente físico está organizado em dois andares, com uma arquitetura adequada para acessibilidade, como também organizada de forma que possibilita a comunicação entre tais andares, sem necessariamente ter que se deslocar para eles. Possui 13 salas de aula, 1 secretaria, 1 diretoria, 6 banheiros (4 para

crianças e 2 para funcionários), 1 sala de vídeo (também chama de mini auditório), 2 bebedouros (um em cada andar) sala de professores, sala para especialistas (coordenador, orientador educacional, psicólogo e assistente social), almoxarifado, biblioteca, cozinha, refeitório, espaço para higienização bucal, dispensa, espaço com areia, quadra com xadrez humano, mini campo para futebol, 1 ginásio poliesportivo, 1 laboratório de informática e uma sala para Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Diante do exposto, a Escola Municipal TEI dispõe de uma estrutura física bem satisfatória ao se comparar com o universo das escolas públicas e privadas que oferecem ensino fundamental no Brasil. Segundo as notas estatísticas do Censo Escolar de 2016, divulgadas pelo INEP, apenas 44,7% das escolas possuem laboratório de informática; 49,2% tem sala de leitura ou biblioteca, 97,1% possuem banheiro dentro do prédio e 33% delas com banheiro adaptado para acessibilidade; 43,9% possui pátio coberto; 8,8% tem auditório e apenas 35,5 % dispõe de quadra de esporte (BRASIL, 2017).

4.3.1. Os espaços e seus limites

Partindo do entendimento que o trabalho docente "é uma prática social situada, condicionado pela singularidade dos contextos nos quais se realiza" (GAMA, 2015, p. 3), faz-se necessário tecer algumas considerações sobre um dos aspectos do trabalho docente que são as condições de trabalho, em termos de infraestrutura do Projeto Escola de Tempo Integral.

Iniciando pela descrição das condições das salas de aula, que de acordo com Tardif & Lessard (2014), são as estruturas celulares nas quais é realizado o trabalho docente, pode- se observar que se constituem em espaços amplos, mobiliados com carteiras, birô e armários. Todas as salas possuem ar-condicionado, porém nem todos funcionam por falta de manutenção. Em algumas salas existem estímulos visuais pedagógicos, exposição das produções da turma e combinados firmados. O que é unanime em todas elas é a exposição de um cartaz com os deveres do aluno.

Algo que deixa a desejar é a limpeza no interior das salas, percebe-se que não são lavadas, são apenas varridas, mas não o suficiente para remover a poeira, retira-se os papéis do chão, mas não é feita limpeza das carteiras, armários, telhado, paredes e janelas. Isso faz com que as classes não tenham um aspecto tão agradável. Por outro lado, os corredores e acessos da escola são conservados limpos.

Além do espaço das salas de aula, a Escola dispõe de uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de informática e uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A biblioteca é bem organizada, arejada e climatizada, é um espaço muito agradável com mesas em mármore para realização de atividades e com um acervo é bem variado[16]. Entretanto, é um espaço pouco utilizado, durante a permanência da pesquisadora na escola, só quem utilizou tal espaço foi a oficineira de xadrez para o desenvolvimento da sua oficina.

A sala de vídeo, por sua vez, é bem ampla, climatizada, equipada com recursos de TV, DVD, telão, data show e sonorização. As cadeiras são acolchoadas e em bom estado de conservação. Existe um variado leque de opções de filmes infantis disponíveis em DVD para ser exibido. É um espaço bem frequentado, pois no turno da tarde cada turma tem um horário reservado semanalmente para assistir a filmes[17]. Essa atividade se configura no contexto da Escola Municipal TEI como uma das oficinas oferecidas para as crianças.

No tocante ao laboratório de informática[18], existe o espaço físico, mas não se tem computadores. Segundo informações dos profissionais que atuam na instituição, havia 16 computadores quando a escola foi inaugurada, contudo, com o passar do tempo foram apresentando problemas, por falta de manutenção. A direção da escola os enviou para a assistência técnica há dois anos e ainda não retornaram.

Como a escola atende a crianças portadoras de deficiência, a instituição tem uma sala de Atendimento Educacional Especializado, este local apresenta uma estrutura como se tivesse sido construído para ser um laboratório, mas que foi adaptada para o AEE. Assim como os outros espaços, é um ambiente climatizado, amplo, bem arejado e iluminado. A sala é equipada com diversos recursos pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho, muitos jogos, material dourado, emborrachados, letras móveis, jogos sensoriais construídos com

---

[16] Composto por livros didáticos de variadas disciplinas e Educação de Jovens e Adultos – EJA, paradidáticos, livros formativos para professores podendo citar: Coleção de Educadores Brasileiros e Internacionais; Xadrez na escola; Educação Ambiental; História da Paraíba; Sustentabilidade; Avaliação; Pedagogia Afetiva; Questões Raciais; Adolescência, dentre outros. Há também dicionários variados, livros de xadrez para alunos, assim como a edição de um livro do ex-senador Efraim Morais, escrito por ele mesmo, relatando as suas ações quando ainda estava representando o estado da Paraíba no Senado.

[17] A escolha dos filmes é feita de forma aleatória, não existe uma intencionalidade pedagógica relacionando o filme com algum tema estudado e/ou utilizar o conteúdo do filme para ser trabalhado em sala.
A exceção observada foi no contexto da oficina de libras, onde se utilizou a sala de vídeo para reproduzir um filme relacionado ao conteúdo estudado sobre a língua de sinais.

[18] O laboratório se resume a sala com as bancadas em madeira, algumas cadeiras, um armário, uma caixa com uns materiais de robótica que fica sobre o armário e um computador que não é utilizado. É até contraditório a indicação de um laboratório de informática, onde não se tem computadores para os alunos. O espaço é utilizado apenas para a realização da oficina de robótica.

materiais recicláveis, TV, DVD, aparelho de som e colchonetes. Não é um espaço utilizado diretamente pelos docentes, tendo em vista que existe uma funcionária específica para desenvolver o trabalho nesse ambiente[19].

Em termos de condições dos espaços, se faz necessário mencionar ainda que a estrutura dos banheiros é algo que também deixa muito a desejar. Apesar da Escola Municipal TEI ter sido construída para funcionar em jornada ampliada, as crianças não tomam banho na instituição, uma vez que em cada banheiro destinado para uso dos estudantes (num total de 4), só há um chuveiro disponível em cada banheiro. De uma forma geral, os banheiros são insuficientes e possuem problemas no funcionamento[20].

Há um bom espaço para recreação das crianças, entretanto, não se apresenta conservado, principalmente por necessitar de limpeza. É perceptível a presença de muitos arbustos e matos próximos à quadra e ao espaço com areia. O campinho por sua vez, não tem grama, no lugar dela existe terra.

Diante do que foi discorrido até aqui, é possível perceber que mesmo a Escola Municipal TEI tendo uma boa estrutura física, falta a devida manutenção dos espaços. Faz-se necessário considerar que a qualidade da educação não depende apenas da infraestrutura, mas é algo que conta bastante quando se entende que a educação é um direito, e, se comparado ao que se tem disponível para os alunos da rede pública e privada (RODRIGUES, VIANA, CASTRO et al, 2018).

Pesquisas apontam que segundo o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2012 os fatores mais significativos associados com melhores resultados de aprendizagem são: bibliotecas, laboratórios de ciências, salas de computadores, instalações sanitárias, e, nas escolas urbanas, especificamente, ginásio e auditório (RODRIGUES, VIANA, CASTRO et al, 2018). Nesse sentido, pode-se inferir que a Escola pesquisada dispõe de uma estrutura que a coloca em "certo padrão de qualidade" se comparada às demais escolas públicas.

---

[19] A funcionária que desenvolve o trabalho de Atendimento Educacional Especializado encontra-se na escola as segundas e quartas-feiras. No entanto, durante o período de observação, não foi visto tal funcionária efetivar o trabalho junto às crianças. A sala do AEE é usada pelas crianças portadoras de deficiência, todos os dias para descanso após o almoço. Em outras ocasiões a sala é utilizada também para a realização do projeto reforço escolar destinado aos alunos do 4º e 5º anos que ainda não sabem ler.

[20] Vale destacar que dos quatro banheiros para estudantes existentes na escola (dois na parte de cima e dois no térreo), só funcionam dois, um masculino que fica no térreo e um feminino que fica no andar de cima. Desse modo, para fazer suas necessidades fisiológicas os meninos se dirigem ao térreo e as meninas ao andar de cima. É perceptível que os pisos dos banheiros utilizados pelos alunos permanecem alagados no decorrer dos dias e não há papel higiênico disponível. Caso alguma criança necessite usar o papel, se dirige a sala dos especialistas ou a diretoria para solicitar. Os dois bebedouros existentes na escola funcionam, embora que, o bebedouro localizado no térreo fica vazando água o tempo todo por estar com uma torneira quebrada.

4.3.2. Organização do tempo na Escola Municipal TEI

No tocante ao funcionamento e atendimento, a Escola funciona em três turnos, pela manhã e a tarde atende a crianças com faixa etária de seis a dez anos em tempo integral (embora que tenha alunos com 12 anos que estão fora de faixa). Tais crianças chegam à instituição às 7h da manhã e saem às 17h da tarde. Ao todo são 313 estudantes que ficam em tempo integral. No turno da noite têm-se as turmas dos ciclos que correspondem à educação de jovens de adultos – EJA, em nível fundamental.

Os educandos que ficam em tempo integral na escola recebem três refeições: dois lanches e um almoço. Quanto a rotina diária da instituição, os horários estão realizados da seguinte forma das 7h às 11h30 as crianças têm aulas das disciplinas curriculares, com um tempo reservado para lanche e recreio (8h30 as 9h para as turmas de 1º ao 3º ano, e, de 9h as 9h30 para as turmas do 4º e 5º ano)[21].

Às 11h30 é servido o almoço[22], após esse momento as crianças realizam a higiene bucal e seguem para as salas de aula para o momento de descanso. Às 13h inicia o horário do reforço até às 15h. Nesse intervalo de tempo tem o momento do lanhe e recreio da tarde (das 14h às 14h30 para as turmas de 1º ao 3º ano, e, das 14h 30às 15h para as turmas do 4º e 5º). A partir das 15h têm-se a realização das oficinas, encerrando às 17h.

Ao realizar a pesquisa na Escola, reportando o olhar para os profissionais que desempenham a função docente nessa instituição (essa estrutura se repete no projeto nas outras escolas), foram encontrados três tipos de perfis, quais sejam, professor de atividades curriculares, professor tutor e oficineiro. Segundo o Projeto Pedagógico da referida Escola, os professores de atividades regulares são responsáveis pelo ensino das disciplinas no turno da manhã; os professores tutores devem acompanhar os alunos nas atividades de socialização e atividades de reforço (desde o horário do almoço até o fim da tarde) e os oficineiros são incumbidos do desenvolvimento de atividades esportivas e artístico-culturais das oficinas.

[21] Nesse momento, cada professora organiza a fila de alunos e se dirige ao refeitório, chegando lá às crianças recebem o lanche, como também as professoras recebem o lanche e se dirigem as salas dos professores. As crianças por sua vez ficam sob a responsabilidade dos inspetores. Quando o dia está ensolarado elas são conduzidas a área externa da instituição (quadra, espaço com areia e campinho), para brincar. Em outras ocasiões são levadas para brincar no ginásio, caso esteja chovendo as mesmas brincam nos corredores da escola.

[22] O horário do almoço é acompanhado pelas tutoras, elas se dirigem cada uma para sua turma designada, organizam as crianças e as conduzem ao refeitório. É permitido que elas almocem com o(a)s aluno(a)s. Depois do almoço as tutoras conduzem as crianças para escovar os dentes, e, posteriormente vão para as salas de aula para um momento de descanso. Às 13h elas iniciam o reforço.

Na prática acontece da seguinte forma, para cada turma da escola têm-se uma professora regular no turno da manhã e uma tutora que fica com a turma no turno da tarde. Assim, os alunos possuem essa referência dessas docentes específicas. Em algumas salas, foi visto que os alunos demonstram mais afeição e respeito pelas tutoras do que as próprias professoras. Foi visto que existe interação entre as professoras e tutoras, apenas uma das professoras demonstrou resistência em relação à tutora da sua turma.

Há também na Escola Municipal TEI a presença de cuidadoras que acompanham as crianças portadoras de deficiências. Mas, optou-se por não incluir as cuidadoras entre as entrevistadas porque entraria em outra discussão teórica da "educação especial" que não é o foco da pesquisa.

Frente ao que pode ser observado na Escola Municipal TEI, percebe-se que a organização do tempo escolar e dos cargos dos profissionais que desempenham a função docente tem influências visíveis do modelo do Programa Mais Educação. O referido programa (em sua primeira versão, lançada em 2007) propunha no contraturno atividades diversificadas organizadas em macrocampos, quais sejam acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica/economia criativa (BRASIL, 2012).

Dentro de cada macrocampo tinha-se a possibilidade de escolha de oficinas, ou seja, a escola tinha a autonomia para escolher as oficinas que seriam desenvolvidas. Contudo, era obrigatória a adesão de oficinas do macrocampo acompanhamento pedagógico, que justamente eram as que tinham a intenção de oferecer um suporte maior no processo de leitura e escrita. Tais oficinas eram ministradas por tutores, considerados como voluntários que recebiam um valor de ajuda de custo para arcar com as despesas. O Manual Operacional da Educação Integral do MEC (BRASIL, 2012) especifica que

> O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio (p.10).

Desse modo, é evidente certa semelhança entre como se organiza o Projeto Escola de Tempo Integral e o Programa Mais Educação. Estudos realizados sobre o PME em quatro capitais do nordeste (Aracaju, Fortaleza, Maceió e João Pessoa) mostram que a cidade de João

Pessoa foi a única capital pesquisada em que todas as escolas aderiram ao PME. Sendo implantadas, posteriormente, escolas de tempo integral na rede municipal (RODRIGUES, VIANA, CASTRO, JÚNIOR, & BERNARDES, 2018). Fato esse que fundamenta mais ainda a semelhança entre os programas.

4.4. O Trabalho Docente na Escola De Tempo Integral

Antes de discorrer sobre o trabalho docente na Escola Municipal TEI, faz-se necessário explicar o entendimento sobre "trabalho docente" e "sujeitos docentes" que nortearam a escrita dessa seção. De acordo com Oliveira (2010) o trabalho docente pode ser definido como todo ato de realização no processo educativo que se efetiva com a intenção de educar, abarcando tanto os sujeitos que atuam nas escolas, quanto os que atuam em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades.

Nesse sentido, podem-se considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, 2010). Tendo em vista que o que define o trabalho docente, parafraseando Oliveira (2010), não é o estatuto profissional, uma formação específica ou certificado concedido a um sujeito (isso são elementos da profissionalidade docente), mas o seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para tal.

É bem verdade que quando se fala em "docente", o pensamento se remete logo ao "professor" pelo fato de ser o profissional que encarna de modo mais expressivo o ato educativo, possuindo uma cultura profissional na qual atividade principal é o ensino. Contudo, diante das várias funções que a escola pública assume na atualidade, os professores se percebem muitas vezes obrigados a desempenhar funções para os quais não estão preparados, resultando na complexidade da tarefa docente (OLIVEIRA, 2010).

Partindo de tais premissas e considerando que a escola pesquisada funciona com diferentes sujeitos assumindo as funções do trabalho docente todos eles foram entrevistados, sendo 33 pessoas, das quais 12 são professoras, 12 são tutoras e 9 oficineiro(a)s. Sendo assim, nessa seção serão introduzidas as análises de tais falas estruturadas em quatro subtópicos (e suas respectivas subseções) intitulados: perfil docente, caracterização da função na escola, conhecimento do Projeto escola de Tempo Integral e formação e autonomia para a função.

4.4.1. Perfil Docente

Para traçar o perfil dos docentes que atuam na Escola pesquisada, buscou-se saber a idade, nível de escolaridade e formação, tempo de atuação na educação e na escola e as experiências docentes anteriores de tais sujeitos. Essa escolha está baseada nas teorias que tratam dos saberes docente (TARDIF, 2014; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1999), por entender que a profissão docente exige saberes específicos para o desenvolvimento do seu trabalho.

Como já mencionado anteriormente, foram entrevistas professoras e tutoras do 1º ao 5º ano (24 pessoas), bem como, nove oficineiros do Projeto Cirando Curricular. Desse modo, para que haja uma melhor compreensão no decorrer da análise dos dados coletados, tais docentes serão identificados mediante as turmas que atendem, como é o caso das professoras e tutoras (Ex.: Professora 1º ano A; Tutora 1º ano A). Enquanto o (a)s oficineiro (a)s serão identificados a partir das oficinas que ministram (Ex.: Oficineiro de Capoeira).

Existem duas oficinas que são ministradas por dois oficineiros cada, são elas: robótica e banda. Os sujeitos que ministram a oficina de robótica se autodenominam "monitores", porque o cargo para que foram contratados foi "Monitor de Informática", mas diante da necessidade da escola (pela falta de oficinas necessárias para atender a demanda das turmas) tais sujeitos foram designados para ministrar a oficina de robótica. Nesse contexto, no decorrer da análise estes sujeitos que atuam atualmente como oficineiros, mas se dizem "monitores" pela natureza do cargo, estes serão identificados como "Monitora 1 e Monitor 2". As pessoas que ministram a oficina de banda por sua vez, serão identificados como "Maestro e Coreógrafa" devido às funções que desempenham na referida oficina.

Na Escola Municipal TEI, foi criado um projeto intitulado de "Reforço Escolar" que também é colocado como "oficina", destinado especialmente para atender as crianças do 4º e 5º ano que ainda têm dificuldades de leitura e escrita. Desse modo, a docente que atua nesse projeto será apresentada no decorrer do texto como integrante do grupo dos oficineiros.

Faz-se pertinente mencionar que do total de profissionais existentes na escola, três delas não foram entrevistadas. São elas: a professora do 4º B, que no período de realização da pesquisa esteve ausente da escola por questões de doença em pessoa da família; A tutora do 3º ano C que estava de atestado médico por questões de saúde e a oficineira de letramento que estava nas salas substituindo professoras e/ou tutoras ausentes, não conseguindo, portanto, horário disponível para participar da entrevista. Nesse período, a oficineira de letramento

também não realizou as atividades referentes à sua oficina, por estar envolvida nas outras rotinas.

Os professores denominados pelo corpo docente como “extras” são aqueles que ministram disciplinas específicas como artes, religião e educação física. Decidiu-se por não incluí-los na pesquisa devido ao fato de não estarem diretamente vinculados ao Programa. Eles apenas vão à escola para ministrar suas aulas não estabelecendo vínculos com tutores e oficineiros. Nas falas, identificou-se que a ideia de “extra” está relacionada com a noção de extracurricular, como se essas disciplinas não fossem consideradas parte do “currículo”. Também se pode questionar o fato dos oficineiros não estabelecerem nenhuma relação com tais docentes. Essa postura pode ser interpretada como materialização do discurso da educação tradicional, ou enciclopédica ou tecnicista (SAVIANI, 2012). Em certa medida, contraria as teorias em torno da educação integral, as quais enfatizam que o processo educativo deve favorecer o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e não apenas o cognitivo. Conforme enfatiza Padilha (2012) a educação integral busca

> Trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais: em síntese, conhecer – pensar – criar – fazer – ser (...) (PADILHA, 2012, p. 191)

Questiona-se como é construída uma proposta de escola em tempo integral que contrata oficineiros para desempenhar atividades pertinentes a essas áreas e desconsidera o saber do docente.

No tocante ao nível de escolaridade e formação, os dados obtidos serão explicitados em tabelas para uma melhor sistematização das falas das pessoas entrevistadas.

Quadro 1 - Nível de Escolaridade e Formação das Professoras e Tutoras

Turmas	Professoras	Tutoras
1º ano A	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Supervisão e Orientação Escolar (incompleta); Mestrado em Ciência da Educação, a distância pela Faculdade dos Estados Unidos (cursando).	Pedagógico, magistério em nível médio.
1º ano B	Pedagoga; Especialização em Educação Infantil.	Pedagoga
2º ano A	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia Institucional.	Pedagoga; Especialização em Supervisão Escolar.
2º ano B	Pedagoga	Pedagoga
2º ano C	Magistério em nível médio; Pedagogia (cursando).	Pedagoga

3º ano A	Pedagoga; Pós-graduação em Psicopedagogia; Mestrado pela UNASUL– Paraguai (incompleto).	Pedagoga; Pós-graduação em Supervisão e Orientação Escolar (incompleta).
3º ano B	Pedagoga; Especialista em Educação Infantil; Mestrado pela faculdade de Portugal (incompleto).	Pedagoga; Especialista em Educação de Jovens e Adultos.
3º ano C	Ensino Pedagógico, magistério em nível médio. Graduação em Letras com habilitação em Educação, Português e Literatura.	*[23]
4º ano A	Magistério em nível médio; Pedagoga; Pós-graduação em Gestão Estratégica da Educação. Arquiteta Urbanista; Pós-graduação em Gestão e Patrimônio Histórico, Gestão Cultural e Patrimônio Histórico.	Pedagoga
4º ano B	*[24]	Pedagoga
4º ano C	Pedagoga, com área de aprofundamento em Supervisão e Orientação Escolar; Mestrado à distância (cursando).	Pedagoga; Especialização em Gestão Administrativa e Tecnologia Educacional.
5º ano A	Pedagógico, magistério em nível médio; Pedagoga.	Pedagoga; Especialização em Orientação e Supervisão Escolar.
5º ano B	Pedagoga	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia.

Observa-se que a predominância das formações das professoras e tutoras em nível superior no curso de licenciatura em pedagogia, algumas em pós-graduação em *lato sensu* concluídas e outras cursando pós-graduação *stricto sensu* a título de mestrado (ver quadro 1). Algo que se revela quanto à busca por mestrados em universidades estrangeiras, diz respeito a oferta de uma pós-graduação na modalidade de educação a distância (EAD) proporcionando, segundo a expressão das professoras, uma comodidade maior em relação às suas rotinas de trabalho.

Ao se deparar com tais informações e buscando traçar o perfil docente da Escola estudada, recorreu-se ao Plano Municipal de Educação do município de João Pessoa (PMEJP) – Lei nº 13.035, 19 de junho de 2015, documento que contém orientações importantes para o funcionamento do Projeto Escolas de Tempo Integral.

O item 5 do PMEJP, que trata da "educação integral", traz a tutoria como uma demanda que surgiu a partir da implementação do Projeto Escola de Tempo Integral, visando um profissional que atendesse o estudante nos horários intermediários entre os turnos da manhã e tarde. Como esse objetivo, o PMEJP expõe que "os tutores que atendem aos estudantes do Ensino fundamental I devem ter formação acadêmica em pedagogia e os que atendem ao Fundamental II devem ser licenciados nas áreas que compreendem os componentes curriculares da educação regular" (PMEJP, 2015 – 2025, p. 49).

[23] Tutora ausente da escola no período de realização da pesquisa, por questões de saúde.
[24] Professora ausente da escola no período de realização da pesquisa, por questões de doença em pessoa da família.

Diante do exposto, constata-se que as formações das tutoras estão de acordo com a orientação do PMEJP, apenas a tutora no “1º ano A” não tem curso superior em pedagogia, mas possui o pedagógico em nível médio. O PMEJP não especifica o perfil de formação esperado das professoras que ministram as disciplinas curriculares. Mas, de acordo com a LDB (Lei 9394/96) no artigo 61 que trata dos profissionais da educação, para atuar na atividade docente são reconhecidos:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (LDB, 2017, p. 41)

Desse modo, como a LDB especifica a formação necessária para que o sujeito desempenhe a profissão docente, o Plano Municipal não trouxe a descrição para o perfil necessário para os professores que atuam nas salas de aula no turno regular.

Como também o referido Plano não especifica a formação esperada para os oficineiros, só expõe que os oficineiros são “agentes educativos” e que as suas respectivas contratações ocorrem mediante o regime da CLT. No atual contexto, tende a maior precarização tendo em vista a reforma trabalhista aprovada em 11 de julho de 2017, que retira os direitos presentes na antiga CLT.

E, mesmo a Resolução (nº 008/2015) do conselho municipal de educação que dispõe sobre as diretrizes para organização e funcionamento das Escolas de Tempo Integral da rede não trata dos diferentes sujeitos que desempenham funções docentes, que atuam nessas escolas.

Percebendo, portanto, a necessidade de se ter um documento que especificasse melhor os perfis esperados para os sujeitos que desempenham a função docente no Projeto Escola de Tempo Integral, a secretaria municipal de educação lançou no ano de 2018 uma diretriz normativa para orientar o trabalho nas escolas que estão inseridas em tal projeto.

Segundo a diretriz, o tutor “tem como função principal atender os alunos nas suas diferentes necessidades e expectativas, promovendo o acompanhamento integrado das demais metodologias desenvolvidas na escolar, participando, portanto, do planejamento escolar” (JOÃO PESSOA, 2018, p.7). Ele precisa ser: orientador, planejador, guia promotor, mediador, assessor, facilitador, motivador (JOÃO PESSOA, 2018).

Os oficineiros, por sua vez, diz a diretriz que

> é um profissional que ministra oficinas. Desempenha um papel que não se limita a uma efetividade na resolução de problemas, mas que também envolve a capacidade de fazer surgir questões emergentes. Os Oficineiros tem a função de promover aos alunos no contraturno escolar, oficinas artísticas, culturais e desportivas. As oficinas devem se adequar a dinâmica do contraturno da escola, respeitando as necessidades de apoio e a distribuição dos horários e troca de turmas (JOÃO PESSOA, 2018, p. 10).

É importante destacar que os oficineiros desempenham função docente nas oficinas do Projeto Ciranda Curricular, embora não possuam a profissionalidade docente de ter uma formação específica para tal. No caso da escola pesquisada, as atividades das oficinas acontecem de segunda a sexta-feira com duração de 30min para cada turma. Na organização interna da escola, há oficineiros que ministram oficinas todos os dias, como também há oficineiro que tem suas atividades concentradas em dois dias como é o caso da oficina de xadrez. Não ficaram claros os critérios para a organização desse horário dos oficineiros.

A Diretriz Normativa para as escolas de tempo integral expõe que os oficineiros podem ser estagiários, estudantes, graduados dos cursos que tenham referência aos macrocampos do Programa; Profissionais de nível médio que comprovem experiência na área, bem como, cursos técnicos (JOÃO PESSOA, 2018, p.11). A formação dos oficineiros que atuam na Escola Municipal TEI (conforme se pode observar no quadro 2) apresenta-se bem diversificada, uns possuem ensino médio completo, outros cursos em nível superior. Há uma clara inadequação da formação dos oficineiros de Robótica e de Reforço Escolar com as atividades desenvolvidas que serão mais detalhadas no próximo item.

Quadro 2 - Nível de Escolaridade e Formação dos Oficineiro (a)s

Oficina	Quantidade de oficineiro(a)s	Nível de Escolaridade e Formação
Teatro e dança	1	Curso Superior em Teatro (incompleto)
Capoeira	1	Curso Superior em Educação Física (incompleto).
Robótica	2	"Monitora 1": Graduada em Administração; Especialização em Docência de Ensino Superior; Graduação em Letras (cursando); Mestrado em Letras (cursando).
		Monitor 2: Graduado Biologia; Especialização em Educação Ambiental
Libras	1	Licenciatura Plena em Letras Libras
Banda	2	Maestro: Ensino Médio e Curso Técnico de Estrutura e Banda.
		Coreógrafa: Ensino Médio Completo
Projeto reforço escolar[25]	1	Graduação em Educação Física; Mestrado em Educação Física.
Xadrez	1	Pedagoga; Curso de Xadrez.

[25] Projeto destinado a trabalhar a alfabetização de crianças que já estão nos 4º e 5º anos e ainda não adquirira a competência leitora e da escrita. Que ministra tal "oficina" é uma professora de educação física, que por motivos de saúde teve está em uma função readaptada que "resulta da atribuição de atividades compatíveis com a capacidade do trabalhador que apresenta, a critério médico, comprometimento parcial e temporário ou comprometimento parcial e permanente da sua saúde física e/ou psíquica" (SAMPAIO, 2010).

No caso do Reforço, os dados obtidos na pesquisa nos remetem ao entendimento que os saberes empregados no trabalho pedagógico são tácitos, adquiridos empiricamente no desenvolvimento da ação educativa. A oficineira está recebendo orientação para suas atividades por parte da coordenação e direção da escola.

No caso de Robótica a inadequação não foi "sanada" por nenhum mecanismo, nem na trajetória dos sujeitos houve formação específica, nem há uma orientação ou formação da secretaria ou da escola. Inclusive, deslocando o saber específico, como no caso da oficineira que tem formação em espanhol, começou ministrando uma oficina de espanhol e depois foi direcionada para ministrar a oficina de robótica.

> Então, quando eu cheguei aqui o ano passado… me perguntaram o que eu sabia fazer. Aí eu disse "Eu sou professora de Espanhol.", disse, "Então pronto você vai dar aula de Espanhol.". Então eu entrei como monitora de informática, mas eu dava aula de Espanhol. É tanto que as crianças, quando você perguntar quem sou eu elas vão dizer "A professora de Espanhol." porque foi o que ficou, do ano passado ("Monitora 1").

Considerando que a oficina de Robótica já tinha sido escolhida, o caminho não foi contratar uma pessoa com o perfil adequado, mas direcionar para o que poderia ser mais próximo. Esse tipo de "arranjo" é o que se tem feito nas salas de aulas quando se deslocam professores para ministrar aulas que não estão vinculadas à sua formação. O problema é tão relevante que o INEP criou um indicador para medir o grau de adequação[26].

É notória a diferença os perfis dos oficineiros em relação aos tutores. Enquanto os tutores possuem uma formação adequada e mais "homogênea", os oficineiros apresentam uma diversidade de perfis. Tal diversidade se traduz em graus diferenciados de "adequação" às atividades que desempenham: dois deles (Libras e Xadrez) possuem curso superior e estão desempenhando funções em áreas correlatas; três possuem curso superior completo estão desempenhando atividades que destoam de sua formação; os demais possuem experiências profissionais que lhes permitiu adquirir saberes vinculados às suas atividades, mas não possuem formação em nível superior (o que seria o ideal para quem esta desempenhando funções docentes). Nesse sentido, Tardif (2014) explica que os saberes docentes provêm de uma composição de saberes adquiridos e construídos ao longo da história de vida individual, social, por meios de instituições escolares nas quais estudaram, em lugares de formação, bem como no desenvolvimento de suas ações nos diversos contextos e nas escolas.

[26] Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf

Nesse ínterim, o trabalho docente também é influenciado pela prática, pela experiência, assim importa ter um quadro geral quanto ao tempo de atuação na educação, na escola e experiências docentes anteriores (ver quadro 3 e 4 com as informações):

Quadro 3 - Tempo de atuação na educação, na escola e experiências docentes anteriores Professoras e Tutoras

Turmas	Sujeitos Docentes	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na escola	Experiências docentes anteriores
1º ano A	Professora	Mais de 20 anos	3 anos	Escola particular com educação infantil e ensino fundamental anos inicias; Educação de jovens e adultos
	Tutora	3 anos	1 mês	Professora do 1º ano do ensino fundamental Secretária na Faculdade UNIPÊ por 16 anos.
1º ano A	Professora	6 anos	1 ano	Educação infantil: creche e pré escola.
	Tutora	8 anos	6 anos	Educação infantil em escola privada.
2º não A	Professora	4 anos	3 anos	Educação do PET como oficineira de dança; Programa de estágio no SESC.
	Tutora	20 anos	6 anos	Escola privada
2º ano B	Professora	10 anos	3 anos	Educação infantil em creche e escola privada
	Tutora	5 anos	3 anos	Projovem
2º ano C	Professora	18 anos	3 anos	Educação infantil em escola privada
	Tutora	20 anos	6 anos	Escola privada
3º ano A	Professora	20 anos	5 anos	Educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos; Escolas municipais, estaduais e privada
	Tutora	10 anos	6 anos	Escola privada
3º ano B	Professora	12 anos	15 dias	Professora com o projeto xadrez na escola e na secretaria de educação também com o projeto xadrez
	Tutora	26 anos	1 ano	Educação de Jovens e Adultos, ensino fundamental séries iniciais e finais.
3º ano C	Professora	10 anos	3 anos	Professora do ensino fundamental anos iniciais e agente administrativa na secretaria de educação.
	Tutora	*	*	*
4º ano A	Professora	18 anos	3 anos	Educação infantil e pedagoga, coordenação de reforço escolar.
	Tutora	16 anos	6 anos	Professora
4º ano B	Professora	**	**	**

	Tutora	Mais de 15 anos	6 anos	Coordenadora Pedagógica em escola privada
4º ano C	Professora	15 anos	5 anos	Professora do ensino fundamental anos iniciais; técnica na Secretaria municipal de educação no município de Bayeux.
	Tutora	24 anos	3 anos	Coordenadora de informática Educativa em escola privada; Prestadora de serviço para uma empresa de tecnologia educacional; Robótica na secretaria municipal de educação.
5º ano A	Professora	Mais de 20 anos	4 anos	Professora desde a alfabetização até o quinto ano; Professora nas redes estadual e municipal; Gestão escola na rede estadual.
	Tutora	6 anos	6 anos	Professora de educação infantil em escola privada.
5º ano B	Professora	10 anos	2 anos	Professora de ensino fundamental séries iniciais e série finais ministrando a disciplina de ciências; Formação de professores na secretaria estadual de educação.
	Tutora	16 anos	2 anos	Professora de ensino fundamental em quatro escolas da rede municipal

Quadro 4 - Tempo de atuação na educação, na escola e experiências docentes anteriores Professoras e Tutoras

Sujeitos docentes - Oficinas	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na escola	Experiências docentes anteriores
Teatro e dança	3 anos	3 anos	Ministrante de oficinas para pré-adolescentes e adolescentes.
Capoeira	12 anos	4 anos	Mestre de capoeira em outra escola da rede municipal.
Robótica	Mon. 1. – 3 anos	1 ano	Secretaria de Ciência e Tecnologia no projeto ônibus digital, ministrando curso cursos de introdução à informática nas comunidades carentes.
	Mon. 2. – 6 anos	4 anos	Informática com turmas de ensino fundamental anos inicias
Libras	20 anos	1 ano	Intérprete e professora de Libras
Banda	Coreógrafa: 3 anos	1 ano	Coreógrafa em outra escola da rede municipal.
	Maestro: 9 ou 10 anos	1 ano	Componente de bandas marciais
Projeto reforço escolar	15 anos	5 anos	Professora de academia, natação, hidroginástica e educação física.
Xadrez	2 anos	5 meses	Não teve experiências anteriores como docente. Trabalhou como promotora de vendas e empresária.

É possível verificar que a maioria dos sujeitos que atuam como professoras e tutoras já possuem uma significativa experiência na área da educação. Ao remeter o olhar sobre as respectivas experiências docentes anteriores constata-se a diversidade das atividades exercidas seja como docentes seja como integrantes de programas e da secretaria de educação.

A maioria das tutoras, mais da metade delas, estão na Escola desde a sua fundação. Contudo, não há relatos de atuações anteriores ao trabalho nesta escola de tempo integral, de experiência em programas educacionais de educação de tempo integral, bem como em outras escolas de tempo integral. Isso nos remete a compreensão que o desenvolvimento do trabalho pedagógico e docente dos profissionais está norteado por experiências bem diferentes do que se propõe a educação integral e escola de tempo integral.

Os oficineiros, com exceção da oficineira de xadrez, também possuem uma considerável experiência na sua área de atuação (conforme pode-ser perceber no Quadro 4).

Todos esses aspectos suscitam uma reflexão sobre a construção dos saberes docente e como são empregados no trabalho pedagógico. Segundo Tardif (2014) "existem os saberes: pessoais dos professores, provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola" (TARDIF, 2014, p. 63).

Esses saberes também se inscrevem em uma dimensão temporal, ou seja, possuem marcas das concepções e práticas características de determinados tempos e contextos. A temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional (TARDIF, 2014). Nesse sentido, Tardif (2014) expõe que considera-se também na construção dos saberes a trajetória pré-profissional, isto é,

> quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que são mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2014, p. 69)

Pimenta (1999) acrescenta que os docentes trazem consigo também os saberes das experiências de quando foram alunos, conseguindo identificar quais os professores que contribuíram ou não significativamente para sua formação.

Nessa perspectiva, entende-se que os saberes dos sujeitos que desempenham funções docentes na Escola Municipal TEI advém de contextos bem distintos e que não mencionaram referência com um trabalho pedagógico no ensino fundamental nos anos iniciais em escolas que funcionavam em tempo integral ou traziam a proposta educativa de educação integral.

Esse fato pode trazer implicações para o trabalho em uma escola de tempo integral no sentido de se ter uma proposta educacional que orienta para uma direção, mas que no momento de realizar tal proposta efetive-se uma ação educativa com características de uma instituição de um único turno. Por isso que se faz necessário uma intensa orientação no trabalho de tais profissionais, como também uma formação continuada que auxilie a construção de saberes que subsidiem o trabalho docente em uma escola de tempo integral.

Quando se analisa a formação e atuação dos oficineiros, com exceção das oficinas de libras e xadrez (que além da vivência possuem formação específica para as oficinas que atuam), infere-se que a predominância dos saberes empregados no trabalho pedagógico e docente são frutos do saber experiencial (TARDIF, 2014). É o caso dos oficineiros de robótica, a "Monitora 1" tem uma considerável formação na área de letras, embora sua formação primária seja administração, mas atua na área da informática há três anos. O "Monitor 2", por sua vez, tem toda a sua formação e especialização na área da biologia, mas há seis anos que atua na educação na área da informática. Nesse processo, percebe-se que o saber utilizado para ministrar a oficina de robótica provém também da experiência profissional no trabalho com informática.

O oficineiro de teatro, quando indagado sobre sua formação relata *"sou um artista"*. Não chegou a concluir o curso de teatro, mas define-se *"eu já sou profissional de teatro já há uns quinze anos. Sabe? Me exerço como um profissional do meio*" (Oficineiro de teatro e dança). Na sua fala ele deixa bem evidente que a aquisição de seus saberes advém de sua vivência na área do teatro.

O mesmo acontece com os oficineiros da banda quando relatam que:

> Desde a minha infância, meus oito ou nove anos que eu toco em banda marcial, então, já tem um bom tempo, acho que tem uns nove ou dez anos (Maestro da banda)
>
> Eu, desde os meus doze anos que eu participo de banda marcial, grupo de dança, tudo… e teatro, né? (Coreógrafa da banda)

Para Tardif (2014) esse saber experiencial, apresenta características próprias de ser um saber: ligado às funções dos professores, de ser prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo, personalizado, existencial, pouco formalizado, experienciado por ser experimentado, temporal, aberto, poroso, permeável, social.

Todas essas características, segundo o referido autor, esboçam uma epistemologia da prática, "de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se 'pessoalmente'

com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites" (TARDIF, 2014, p. 111).

Saviani (1999) tem outra perspectiva no que diz respeito ao saber experiencial, para o citado autor os saberes docentes se constituem em "um eixo comum relativo às formas que se constituem e se expressam esses saberes se manifestam na diferença entre 'sofia' (o saber decorrente da experiência de vida) e 'episteme' (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos)" (SAVIANI, 1999, p. 150). Assim, no ponto de vista de Saviani, tanto a forma "sofia" quanto a forma "episteme" perpassam os diferentes tipos de saber, não sendo conveniente colocar a experiência como um tipo de saber específico, assim como fez Tardif (2014).

Nesta análise optou-se por utilizar a expressão "saber experiencial", em virtude de os saberes utilizados pelos oficineiros terem apresentado em evidencia características mais voltadas a suas experiências profissionais.

É necessário dizer que a caracterização dos saberes utilizados pelos oficineiros no seu trabalho desempenando a função docente na Escola Municipal TEI, com a predominância do saber experiencial não busca hierarquizar os saberes, nem classificá-los como mais ou menos importante. O que se objetivou com essa discussão foi traçar o perfil docente dos sujeitos que atuam na instituição pesquisada, assim como identificar os saberes empregados no seu trabalho pedagógico.

4.4.2. Caracterização da função na escola

Procurando caracterizar a função que os sujeitos desempenham na Escola Municipal TEI, buscou-se saber: Função ou cargo na escola e atividades desenvolvidas; Turmas que atende e idade dos educandos; Investidura no cargo, regime de contrato de trabalho e jornada de trabalho; Organização do tempo de trabalho; Salário e satisfação com o mesmo; Orientação e apoio para o desenvolvimento das atividades; Momentos coletivos na escola; Recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades.

4.4.2.1. Função ou cargo na instituição e atividades desenvolvidas

Segundo as informações coletadas há três tipos de cargos com funções docentes distintas, como já foi mencionado anteriormente, os cargos são "professoras, tutoras e

oficineiros (a)s", e, é assim que são chamados na escola. Cada grupo de sujeitos docentes tem uma função específica, o trabalho docente não acontece em tempo integral, como se pode observar no relato da professora do 5º A: *"É integral. Mas só trabalha um expediente né? Integral a escola, mas eu só um"*.

O PMEJP quando trata da educação integral expõe que

> A proposta curricular da Escola Tempo Integral inclui os componentes do currículo básico e as oficinas curriculares, tais como: orientação para estudo e pesquisa, formas de comunicação, esporte e lazer, cultura e artes, educação ambiental e educação em direitos humanos, desenvolvidas através dos projetos e programas: Mais Educação com recursos federais; Ciranda Curricular e Tutoria, com recursos oriundos da Prefeitura Municipal de João Pessoa, através da Secretaria de Educação e Cultura (PMEJP, 2015 – 2025).

Para a efetivação de tal proposta há a seguinte distribuição das funções: as professoras são responsáveis por ministrar as aulas dos componentes curriculares no turno da manhã, as tutoras ficam responsáveis pelas crianças desde o horário de almoço até o final da tarde (das 11h30 às 17h), acompanhando o almoço, a higiene bucal, o descanso, realizam o reforço escolar e encaminham os alunos para as oficinas. Os oficineiros trabalham à tarde (sendo das 12h às 17h), portanto, ministram as oficinas.

A rotina acontece da seguinte forma: pela manhã (das 7h às 11h30) as crianças ficam em sala com as professoras que desenvolvem ações pedagógicas relacionadas ao ensino dos conteúdos curriculares. A partir das 11h30 as tutoras se dirigem as salas de aula para pegar as crianças e levá-las para o almoço, as tutoras almoçam junto com as crianças. Terminado o momento do almoço as tutoras conduzem as crianças para a realização da higiene bucal e depois as conduzem para as salas de aula para o horário do descanso que se estende até às 13h30. Após o descanso, as tutoras iniciam a realização do reforço (das disciplinas de português e matemática) que vai até às 14h30.

O horário das oficinas inicia-se a partir das 14h30min e se distende até às 17h. Para este momento ou as tutoras conduzem as crianças ao local onde serão realizadas as oficinas (no caso das oficinas de robótica e capoeira), ou os oficineiros se dirigem às salas de aula, seja para conduzir as crianças para outro espaço (como acontece nas oficinas de banda, xadrez, letramento e projeto reforço escolar), seja para ministrar as oficinas nas próprias salas de aula (oficinas de libras e teatro). Após a realização de cada oficina que dura 30min as tutoras reassumem a turma.

As atividades desenvolvidas pelas professoras e tutoras, podem ser mais bem apresentadas nos extratos das entrevistas abaixo:

> No início, eu sempre deixo eles mais à vontade, dou uns quinze minutos… se organizando com o material, pra eles poderem se cumprimentarem no início do dia, se falarem, na realidade, e aí o começo, né? A atividade, eu tenho as disciplinas por dia e aí eu começo a atividade literal mesmo, como eles não tem tarefa de casa, então, eu não retomo a tarefa de casa, porque eles já passam a integrar, e aí eu sempre retomo o dia de ontem, lembrando, conversando o que a gente fez ontem, como foi, e aí apresento o conteúdo do dia; Explico, digo a eles o que eu espero que eles consigam fazer, qual é o objeto, pra que serve o que estamos… Hoje mesmo, a gente tava um pouco focado no soletrando, porque é um concurso que a escola realiza, e tem uma premiação, então, desde o início da semana que em português, a gente tem incentivado e dado mais espaço pra eles terem contato com as palavras que vão se trabalhadas… Provavelmente, como é um sorteio, né? Provavelmente eles sorteiem, conhecer as palavras, as letras, e aí eu incentivo pra que um e outro fique com um grupinho, né? Uma dupla, pra um ir perguntando ao outro, e assim… (Professora do 4º ano C).

> Eu trabalho da seguinte forma… a gente chega quando o aluno tá concluindo a atividade da manhã, esperamos mais ou menos uns quinze minutos pra começar o almoço, né? Então, nesse período eu deixo eles livres pra conversar, pra relaxar um pouquinho da atividade da manhã. Brinco, coloco jogos pra eles brincarem, depois descemos do almoço, ao retornar do almoço, eu faço um repouso de quarenta a cinquenta minutos, eles sentam, baixam a cabeça, fecham os olhos, dormem, relaxam um pouco, pra dar uma parada mesmo, pra repor as energias e começar. Depois do repouso, eu começo o reforço, ai eu sempre trabalho um dia Português e um Matemática, eu gosto de trabalhar uma disciplina individualizada pra ver se eu consigo atingir o aprendizado deles mesmos, né? Dependendo do que acontece, foge um pouco do planejamento, por exemplo, o que você viu hoje, a gente fez um simulado com eles, e eu observei num levantamento de simulado, que eles estavam com dificuldade em horas, que é um conteúdo que eles já viram, não nessa série, né? Aí eu fui, trabalhei no conteúdo que tinha dificuldade, que muita gente na avaliação errou, parei pra trabalhar com eles, aí reforcei a conclusão do anterior de Matemática que era multiplicação, eles estão com muita dificuldade em divisão, que a gente começou, então, pra trabalhar mais a divisão, eu tenho que reforçar mais a multiplicação, então, eu fechei o conteúdo hoje assim, mas, a gente sempre faz um planejamento dentro do que a professora tá trabalhando, na medida do possível e dentro do que a escola pede que o aluno tem que tá lendo, regularmente, fluentemente, e tem que conhecer pelo ou menos as quatro operações matemáticas, apesar de que, eu trabalho sempre em paralelo com a professora, o conteúdo que ela tá dando de manhã, eu tô reforçando a tarde, e esses alunos que tem dificuldade, na minha sala eu tenho cinco alunos que tem dificuldade de aprendizagem, de olhar pro quadro e não saber o que tem no quadro, de dizer "Tia, eu num tô conseguindo escrever, tia, eu num sei o que tem aí", ou então, só copia e não interpreta, né? Até porque não sabe, mas, esses alunos agora tem um acompanhamento de um reforço especializado, porque com o número de alunos que a gente tem na sala… hoje quando você saiu, depois chegou o aluno G, aí ele senta perto de mim e eu vou tentando fazer um atendimento diferenciado com ele e com os outros no geral (Tutora do 4º ano C).

Mediante os relatos de algumas professoras e tutoras nota-se que suas atribuições são distintas, mas que necessitam estar em parceria. As professoras realizam seu trabalho de maneira autônoma, em comum acordo com o currículo base que orienta os conteúdos a serem ensinados em cada série. As tutoras, por sua vez, são orientadas a elaborar seu plano de trabalho a partir do que as professoras estão desenvolvendo, para que assim realizem um

trabalho de reforço sobre as aulas de português e matemática que as crianças tiveram no horário da manhã.

Quando se volta o olhar sobre o panorama histórico das experiências de educação integral e escola de tempo integral no Brasil, percebe-se nos CIEPs (um marco significativo nas experiências de escola de tempo integral no século XX), a proposta de uma escola em jornada ampliada para alunos e professores. Darcy Ribeiro, quando pensou o CIEP tinha a concepção que

> O horário integral exige e permite que os professores tenham tempo para reuniões diárias para planejamento de suas atividades, para estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e amparo para o enfrentamento dos desafios que se apresentem. O desafio está presente, também, na necessidade de aprender a trabalhar com profissionais com outras formações e experiências, que estarão trabalhando com os alunos em ações com repercussões educativas que os professores precisam aprender a explorar (MONTEIRO, 2009, 44).

Nota-se que a proposta do CIEP não só pensa o aluno na escola em tempo integral, como também pensa o trabalho docente em tal instituição por considerar que o êxito do processo pedagógico depende muito do trabalho do professor. O trabalho docente em tempo integral objetivava ao professor um tempo necessário para planejar sua ação educativa, assim como receber formação que norteasse seu trabalho.

Essa proposta do CIEP de ter o docente em jornada ampliada na mesma instituição que atua, ressoa também como um dos pontos significativos para se argumentar a implementação de escolas de tempo integral com proposta de educação integral, presente no PNE (2001 – 2010), conforme afirma Aguiar (2011),

> "Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar" constitui uma das metas do PNE 2001 – 2010 de indiscutível importância, tendo em vista as implicações para melhoria da educação em decorrência do envolvimento do docente no cotidiano das escolas e nos processos de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas (AGUIAR, 2011, p. 269).

Nessa perspectiva, Moll (2012) ratifica que a promoção dos processos de inserção dos docentes em tempo integral na instituição em que atua, permite o aprofundamento das relações do professor com a escola e a comunidade na qual está inserido. Porém, segundo a autora, esse é um dos desafios centrais no debate da consolidação da agenda da educação integral. Mesmo diante de tal desafio, a autora defende que

> Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com "professores integrais" que possam dedicar-se aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo com a comunidade, além de poder usufruir das

> possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhes permitam construir pontes com o universo simbólico de seus estudantes (MOLL, 2012, p. 140)

Corroborando com compreensão de Moll (2012), Giolo (2012) enfatiza que a escola de tempo integral exige também o professor em tempo integral, pois, segundo ele, se faz necessário que o professor que ministra as aulas em turno acompanhe e oriente as atividades que são realizadas no contraturno. O professor em tempo integral,

> terá dedicação exclusiva na escola e, como forma de preencher sua carga horária, não precisará mais ministrar disciplinas para as quais não tem formação ou, o que é mais dramático, dividir-se entre duas ou três outras escolas. E, mesmo que tenha de ministrar disciplinas para as quais não tenha formação, terá o tempo necessário para estudar e se preparar (GIOLO, 2012, p. 102).

Perfazendo esse mesmo caminho, o atual PNE (2014 – 2024) reafirma essa proposta do trabalho docente em tempo integral, como uma das estratégias para atingir a meta 6. A estratégia 6.1 expõe

> promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, **com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola** (grifo meu). (PNE 2014 – 2024).

Diante de tal contexto, percebe-se que tanto os documentos oficiais quanto os autores que se debruçam sobre a temática da educação integral e escola de tempo integral, trazem como aspecto importante essa ampliação da jornada docente nas escolas em tempo integral. Contudo, como se pôde identificar nas observações realizadas na Escola Municipal TEI e nas entrevistas com as professoras e tutoras, é que o Projeto Escola de Templo Integral implementado no município de João Pessoa, não teve esse olhar e entendimento no tocante ao trabalho docente em tempo integral.

Optou-se pela criação do cargo de tutor como profissional formado em pedagogia que desempenhe a função docente ministrando aulas reforço nas disciplinas de português e matemática, mas que também acompanha os alunos nos momentos de almoço, higiene bucal e descanso. A Diretriz Normativa para as escolas em tempo integral define as atribuições e deveres dos tutores, de acordo com a norma:

> São atribuições dos Tutores: Auxiliar de forma lúdica nas atividades das disciplinas do currículo base; Acompanhar os alunos em sua rotina diária no ambiente escolar; Conduzir os alunos nas oficinas ministradas no contraturno, bem como contribuir/assistir os ministrantes das oficinas em suas atividades pedagógicas. Além das atribuições comuns de um funcionário público (da educação municipal) os tutores devem dar atenção especial para as seguintes diretrizes: Acompanhar e preservar o bem público da escola, zelando com muito cuidado o bem físico e psicológico dos alunos sob sua tutoria; Buscar possíveis caminhos para solucionar

> problemas recorrentes na escola; Cumprir os horários determinados pela direção e coordenação competente (JOÃO PESSOA, 2018, p.8).

Esse aspecto revela de acordo com Oliveira (2004) uma precarização do trabalho docente, uma vez que "o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação" (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Isso faz com que, ainda segundo Oliveira (2004), gere nos tutores o sentimento de desprofissionalizaçao e desvalorização do seu trabalho. Essa questão fica bem evidente na fala da Tutora do 4º ano B quando diz na entrevista apresentada acima: "*Olha, pra ser bem franca, eu acho que quando fizeram a Escola Integral, acho que nem sabiam quantas atribuições e qual seria a responsabilidade de um tutor (...)"* (Tutora 4º B). Essa questão faz parte da lógica da política que pensa na estrutura do desenvolvimento e execução das ações, mas não leva em consideração a valorização dos profissionais e/ou suas condições de trabalho.

A profissionalização docente foi se constituindo gradativamente, em um processo de conquistas históricas. Inicialmente a docência era vista como atividade secundária de cunho vocacional. Com o passar do tempo, mediante a necessidade social moderna da criação de escolas que preparassem as pessoas para atender as necessidades econômicas e sociais, a profissão docente foi se configurando. Os professores então passam a exercer a atividade docente a encarando como um trabalho, não a vendo mais como atividade secundária, passam a ter um salário, local e objeto de trabalho, uma formação profissional especializada para aquisição de conhecimento e técnicas, o que lhes atribui uma licença e/ou certificação para exercer tal atividade. Começam também a se organizar coletivamente para buscar conquistas de direitos e melhoria de seu trabalho (NÓVOA, 2014).

No decorrer do processo de construção e desenvolvimento da profissionalização docente, emergem muitos desafios advindos do processo de mudanças, principalmente das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990[27]. Tais reformas atribuem muitas demandas as instituições escolares e estas demandas afetam tanto direta quanto indiretamente o trabalho do professor, gerando uma intensificação do seu trabalho. O que fica evidente nos relatos da Tutora do "4º ano B" é essa exigência de atividades ao qual elas não foram preparadas em sua formação e que precisam aprender na prática diária como fazer.

> **Porque professor antigamente era só transmitir os conteúdos, hoje mudou tudo né?** Hoje a configuração na educação… o brasileiro é diferente. E hoje **nós também assumimos também isso a… a… parte do pai, da família que passou toda pra escola de você ter ainda esse papel de educar, porque você vem pra escola… eles não têm formação doméstica e você enquanto tutor, você tá ali pra auxiliar, pra ajudar, porque eles almoçam conosco na escola…** isso de pegar no talher,

[27] Ver Oliveira (2004).

> ensino, passo pra eles de comer com a boca fechada, do sentar corretamente… enfim, a gente tenta contribuir da melhor forma possível e quando **você é comprometida você se doa muito mais porque você se cobra também como profissional** (tutora do 4º ano B).

Diante de tal contexto, Esteve (2014) relata que independente dos fatores que provocaram as mudanças, são os professores que irão caracterizá-las e buscar caminhos para efetivá-las. Muitas vezes até desenvolvendo mal o seu trabalho, pelas circunstâncias nas quais estão inseridos, sendo expostos às críticas como responsáveis imediatos pelas falhas ocorridas. O referido autor ressalta ainda que

> No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode soma-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas *novas* tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. (...) Não é, portanto de estranhar que sofram autênticos "choques de realidade", (...) (ESTEVE, 2014, p. 100)

Além de muitas vezes, as tutoras não serem nem vistas como docentes, são percebidas como monitoras que estão ali para acompanhar as crianças. A começar pela intitulação de "tutoras", é um aspecto que as incomoda muito, fazendo gerar esse sentimento de desprofissionalização e desvalorização.

> "tutor **não é um mero professor de reforço como fala**, como rotula né? Nós somos… **nós assumimos realmente a sala de aula a partir de 11 e meia até as 5 horas da tarde"** (Tutora 4º ano B)

Outras tutoras também apresentam esse mesmo sentimento relatado pela tutora do "4º B", bem como demonstram certa resistência em serem intituladas de *tutoras*, como identifica-se no relato da Tutora do "5º ano B", quando indagada sobre seu cargo/ função afirmou:

> Professora. Professora e tutora. Porque agora a prefeitura… pra reaproveitar né?, no caso… teve as escolas integrais, então pra ter suporte de manhã com professores e suporte a tarde com professores, colocaram, vamos colocar assim, inventaram né?, esse nome tutora e colocaram professores polivalente, tutora (Tutora 5º ano B).

Quando a tutora do 5º ano B diz que "para *reaproveitar* dá-se o nome de tutora" é porque quando a Escola Municipal TEI foi inaugurada em 2011 algumas das pessoas que hoje estão nos cargos tutoras, foram professoras da referida instituição. Para ser mais precisa, três das pessoas que estão hoje como tutoras, foram inicialmente professoras, tendo em vista que quando a escola foi inaugurada todos os sujeitos que desempenhavam a função docente tinham o contrato de trabalho temporário como "prestadores de serviços".

Após a realização de um concurso público de provas e títulos para composição do quadro do magistério da cidade de João Pessoa, os candidatos aprovados e classificados foram nomeados e muitos docentes que concorreram ao cargo de "Professor Básica I", foram designados para o exercício profissional nas escolas de tempo integral.

Desse modo, para que os prestadores de serviços se mantivessem nas instituições foi lhes direcionado os cargos da tutoria, com as atribuições já mencionadas. Como bem relatam as tutoras do "2º A", "2º C" e "4º A":

> 2011 quando a escola abriu, abriu com… os prestadores certos? Só que todos em sala de aula… no horário… normal né? Pela manhã. **Aí aos poucos foram… foram chegando os titulares.** No que eles iam chegando, a gente ia… indo pra sala da… pra parte da tutoria. Eu fui uma das últimas a chegar professor pra mim, ou seja, em 2011 eu lecionei todim… o ano todinho, como professora… não tinha tutor pramim. Não chegou professor e nem tinha tutor também entendeu? Aí os meninos ficavam divididos com as meninas que estavam na escola… (Tutora 2º ano A)

> Tutora. Em 2011 fiquei como professora e **a partir de 2012 fiquei como tutora.** (Tutora 2º ano C)

> Eu fui professora porque nós que inauguramos a escola, eu e algumas colegas. Então eu fiquei pela manhã durante um mês, um processo de adaptação da escola… integral, e depois eu fui pra tutoria, no horário da tarde (Tutora 4º ano A).

Além da resistência ao nome de "tutor", foi possível notar que existe resistência igualmente com o nome de "oficineiro", essa questão ficou bem nítida na fala da coreógrafa da banda:

> **Na verdade, a gente não é oficineiro, a gente é professor de sala de aula, só que não tem condições de dar aula em sala de aula**, pela estrutura, que tem de ser muita gente e na sala tem cadeira e tal… **Só que na escola a gente é tratado como oficineiro, aí por mim, assim**… eu não faço nada mais que meu trabalho, aí eu num entro em discussão nesse assunto de ser ou não ser oficineiro, entendeu? Só que na verdade, a gente é professor, a gente faz o que tem de ser feito, a gente não faz nada mais do que é pra ser feito.

Constata-se, diante dos relatos, a consciência de que tanto as tutoras quanto os oficineiros são profissionais que se reconhecem enquanto docentes, mas cabe aqui ressaltar que as tutoras se reconhecem como docentes principalmente por terem a formação para atuar enquanto professoras, tendo em vista que são formadas em Pedagogia e que poderiam ocupar o cargo de professor, mas, estão ocupando a função de tutoras, algo posto pela política do Projeto Escola de Tempo Integral. No caso dos oficineiros, eles se reconhecem como docentes por desempenharem funções docentes, contudo nem todos possuem a formação necessária que lhes permita se caracterizar como professor que se insere na profissão docente. Assim, as respectivas funções dos sujeitos vão se modificando de acordo com a necessidade da atividade a ser realizada. O que faz gerar também a criação de nomenclaturas para identificar e

relacionar cada grupo docente a função a ele delegada. Nesse sentido, Sacristán (2014) diz que "a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica" (SACRISTÁN, 2014, p. 67).

Emerge, desse modo a compreensão de que à medida que a escola vai assumindo as funções impostas pelo sistema econômico e social, vão sendo criadas espécies de categorias profissionais docentes para atender a demanda. E também se cria uma hierarquização que inclui um diferencial de status e de remuneração.

Retomando ainda a questão da função docente na escola e as atividades que desempenham, têm-se o cargo de oficineiros, como já foi relatado anteriormente. As atividades desempenhadas por estes sujeitos são bem específicas mediante a proposta de cada oficina. Por isso eles relatam com as desenvolvem

> Bom… é… ensino libras… pras… pras crianças… do… primeiro ao quinto ano… é… na verdade, é… quando… eu… como eu falei, eu vim através de um concurso público, o concurso público eu fiz para professor de nível fundamental dois, porém, como na Prefeitura ainda **a disciplina de libras não é … não é… incluída dentro do currículo,** então… a Prefeitura é… **fez um projeto, como tinha escolas de tempo integral, e… nós… foram vinte professores, estamos na verdade trabalhando, atuando dentro do… das escolas integrais** (Oficineira de Libras)

> Capoeira. A parte lúdica, a parte física… né? A expressão corporal, é… a musicalidade… capoeira… capoeira abrange tudo isso né? Musicalidade, a… expressão corporal, tudo que tem a ver com o Brasil, com a história do Brasil… capoeira é a história do Brasil, você vai, em tópicos é… repassando né? Seus conhecimentos… conhecimento da cultura né? Capoeira… e abrange tudo isso. Me sinto satisfeito com as crianças, com a escola… com o pessoal da escola, com os funcionários da escola… poderia melhorar muito né? Poderia melhorar muito. É porque… é um trabalhosinho que a gente contribui. No caso capoeira, o menino aprende muita coisa, de… vamos dizer, da história dita né? Do Brasil, a respeito mútuo, essas coisa né? Tem as hierarquias da capoeira… isso você leva pra casa, você tem que… nas outras artes a maioria quando o pessoal tá velho, na idade avançada, eles dispensam, deixa pra lá. Na capoeira, quanto mais velho o capoeirista, mais respeito tem que ter por ele. Isso a gente passa pro aluno aí o aluno já sabe que o avô, é o mais velho e tem que respeitar mais ainda. Você vai implantando isso… educação né? (Oficineiro de Capoeira)

> Atividade básica é… mostrar os meninos a importância da música, né? Que… num é bem como eles veem assim… tocando em rádio, tem outras importâncias, tem outros fundamentos também, então, mais pra esse lado mesmo, ensinar a eles que tem outros caminhos a serem seguidos assim… uma linha a ser seguida na música, na frente pode ter… ganhar dinheiro ou criar algo através daquilo, ser ressarcido através daquele trabalho que eles fazem, até porque, eu também trabalho na noite, então, eu explico pra eles assim… eu vivo do meu trabalho, eu trabalho na noite, durante a escola também, eu vivo daquilo, então, eles estudando, se empenhando, então, la na frente podem ter essa mesma conquista, né? Isso que procuro mostrar a eles..(Maestro da banda)

> Minha rotina é… no início é chegar e explicar o movimento das peças, os nomes das peças, os valores das peças e pedir pra que eles executem o trabalho (Oficineira de Xadrez).

Há uma especificidade com a oficina de robótica, tal oficina foi criada para atender a necessidade da instituição frente à escassez de oficinas, como é o caso também da oficina de libras. Urge relembrar, com base no PMEJP (2015 – 2025), que a proposta curricular das Escolas de Tempo Integral é formada pelos componentes do currículo básico e por oficinas curriculares, tais oficinas são desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação (Com recursos federais) e dos projetos tutoria e Ciranda Curricular (com recursos próprios do município de João Pessoa).

No período em que foi realizada a pesquisa, o Programa Mais Educação estava parado por falta do repasse das verbas federais, por isso as oficinas que estavam em atividades eram as do projeto Ciranda Curricular e algumas que foram adaptadas para suprir a lacuna deixada pelas oficinas do PME. Porque as oficinas do projeto Ciranda Curricular não davam conta de atender a demanda das turmas.

Desta forma, para atender às crianças em tempo integral criaram as oficinas de libras e robótica. Além dessas oficinas foi criado também um momento específico no decorrer da semana para que as tutoras levassem as crianças para assistir a filmes na sala de vídeo. Cogitava-se ainda a possibilidade de colocar as aulas dos componentes curriculares de educação física, artes e religião também para o turno da tarde, contudo, não ficou nada definido sobre esse assunto.

No caso da oficina de robótica, designaram os dois monitores de informática da escola para desempenhar a função docente ministrando a oficina de robótica. É tanto que quando questionados sobre os cargos e funções que desempenham na instituição, tais sujeitos ainda se remetem ao cargo de monitores de informática e ainda relatam as funções desenvolvidas enquanto monitores.

> Monitora de Informática.
> Bom, na verdade não fica só **na informática, informática e robótica**. A gente tem que **auxiliar os professores na… parte tecnológica** né? é… data show, computador, tal e… ministrar aulas pros alunos… no… no que diz respeito a robótica mesmo.Na realidade ensinou no começo do ano, que foi a montar os robôs, só que como eles já sabem montar e **as peças não estão mais é… completas**, digamos assim, agora não tem mais o que a gente tá ensinado muito. Então a **gente deixa eles a vontade pra tá montando o que eles querem e podem com as peças que tem ali disponível** (“Monitora 1”).

> É… Monitor de Informática. Na teoria, seria auxiliar os professores com atividades extracurriculares, assim… questão de pesquisa… mas, na prática, na realidade, a **escola não tem computador… e também se encaixa na robótica, né?** Sendo que não tem o **kit adequado pra poder exercer… aí a gente, é aquele jogo de cintura**, né? Exato, era auxiliar a aula do professor, assim… vamos supor, o professor tivesse um trabalho sobre meio ambiente, **aí iria pra informática fazer uma pesquisa…** porque quando começou a função de monitor de informática, era mais assim, por questão dos professores não terem o domínio sobre a ferramenta, né? Aí por isso que

> criou-se o funcionário monitor de informática, pra auxiliar nas mídias digitais, essa é a função do monitor.

Os profissionais que ministram a oficina robótica, desempenhando a função docente, não se veem como sujeitos docentes, tendo em vista que as atribuições do seu cargo que é de monitor de informática são totalmente diferentes das atividades próprias do processo ensino-aprendizagem da oficina. Desenvolvem o trabalho porque foram designados para tal.Se faz necessário relembrar que a formação de tais monitores são totalmente diferentes da prática que exercem. A formação da “Monitora 1” é em Letras e a do “Monitor 2” é biologia, duas áreas do conhecimento que não apresentam relação nem com as atividades de monitores de informática, nem com as ações de oficineiros.

A formação adequada para a função que se vai exercer contribui para o desenvolvimento de uma competência profissional (GARCIA, 2005) que vai nortear todo o trabalho. É partindo da formação que o docente se reconhece como profissional, compreende os contextos escolares nos quais se insere e atua, assim como entendem os alunos em suas especificidades e os conteúdos os quais ensinam. A formação auxilia também na construção da identidade do docente.

No caso da oficina de robótica a inadequação da formação dos sujeitos que atuam em tal oficina, com as atividades que desenvolvem faz surgir também uma tensão nas suas respectivas ientidades.

Diante de tal contexto, além de um processo de desprofissionalização e precarização do trabalho docente ocorrem (trans) formações identitárias dos sujeitos que desempenham a função docente. É bem verdade que as identidades vão se modificando ao longo do tempo, porque “são construções sociais e de linguagem relativas a uma denominada época histórica, a um determinado contexto sociopolítico” (CARDOSO, 2011, p. 188). Mas, para conseguir compreender o papel do docente no centro das mudanças e transformações ocorridas, se faz pertinente analisar essa (trans) formação identitária. Isto porque todas as reformas introduzidas na educação nos últimos vinte anos mudaram as práticas docentes, os valores, o sentido de ser professor e consequentemente alteraram as identidades docentes (Ball, 2005), principalmente no que diz respeito às condições que as políticas e programas educacionais colocam para os contextos escolares.

No processo de interpretação da política os atores são vistos como iguais por desempenharem funções similares, com exceção dos dirigentes. Entretanto, esses mesmos atores são posicionados de forma diferente, assumindo posições diversas em relação à

política, incluindo posições de evitação e/ou indiferença (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016). Conforme acontece na política em tela (Projeto Escola de Tempo Integral), os sujeitos são tomados como docentes por desempenharem funções inerentes ao trabalho docente, mas são posicionados em cargos diferentes: professores, tutores e oficineiros.

Por outro lado, em termos de formação adequada a oficineira de Libras apresenta-se bem satisfeita com seu trabalho, afinal desenvolve algo que está em comum acordo com sua formação, com sua vivência e experiênca profissional, ou seja tem uma identidade que lhe orienta no desenvolvimento de suas atividades. A realidade é que a Oficineira de Libras é graduada em Letras Libras, é professora e interprete que atua junto a crianças surdas. Ela foi aprovada no concurso público e foi designada para atuar na Escola Municipal TEI, entretanto, na referida instituição não há presença de crianças surdas (existem crianças portadoras de outras deficiências, mas não de surdez). Então para que a docente não fosse realocada para oura instituição, decidiu-se aproveitá-la em outra atividade. Uniu-se a esse fato a necessidade de se ter mais oficinas para atender as turmas da Escola Municpal X, por ocasião da pausa das oficinas do Programa Mais Educação.

Assim, nesse contexto, foi criada a oficina de libras e a docente foi designada para desepenhar a função docente como oficineira.

4.4.2.2. Turmas que atendem e contexto de trabalho com as mesmas

A Escola Municipal TEI possui um total de treze turmas conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Quantidade de turmas da Escola Municipal TEI

Turmas	Quantidade
1º ano	2
2º ano	3
3º ano	3
4º ano	3
5º ano	2

Para cada turma tem uma professora e uma tutora específica, como foi optado por identificar os sujeitos docentes entrevistados pela turma que atendem, já foi contemplado anteriormente neste capítulo (no quadro 3 no item 1). Essa organização de ter uma professora e tutora para cada sala corrobora com o que Tardif & Lessard (2014) afirmam que o trabalho

docente acontece em uma estrutura celular, tendo em vista que "(...) as classes, ou seja, espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente a sua tarefa" (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 60 e 61). Os autores enfatizam ainda que o professor é o responsável por manter a ordem na sala e essa ordem está fundamentada em uma dupla realidade: numa estrutura organizacional estável, isto é, na sala não entra quem deseja a qualquer momento e, num trabalho sistêmico do mestre que age no sentido da vigilância, da advertência da punição (TARDIF & LESSARD, 2014). Nesse sentido a classe é um espaço social no qual o docente organiza e administra as situações utilizando-se de regras e dispositivos educacionais.

Desta mesma forma acontece na Escola Municipal TEI, as crianças possuem as referências das professoras no turno da manhã e das tutoras no turno da tarde. Tais docentes desenvolvem suas ações nas salas de aula e são responsáveis por manter os alunos organizados dentro delas. Mesmo as crianças passando o dia na escola, as tutoras não podem desenvolver atividades nas áreas externas da escola. Segundo orientação do Coordenador da Tutoria e do Programa Ciranda Curricular, as tutoras tem que manter as crianças em sala e desenvolver atividades de reforço escolar nas disciplinas de português e matemática. As crianças só podem sair da sala quando vão para as oficinas. No dia que não tem oficina tem que permanecer na classe.

Esse aspecto de manter as crianças o tempo inteiro em sala é bem controverso com a proposta educacional de educação integral e escola de tempo integral, tendo em vista que se propõe o aumento de horas na escola para propiciar aprendizagens significativas que contribuam para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões (MACHADO, 2012). Tal fato também se contrapõe as muitas experiências históricas que influenciaram a motivação para implantar as escolas de tempo integral, como é o caso do Movimento das Cidades Educadoras e do Programa Mais Educação, que serviram de ações indutoras para se pensar as escolas em tempo integral.

Tanto o Movimento das Cidades Educadoras quanto o Programa Mais Educação orientam a prática de atividades intersetoriais promovidas pela ação conjunta das políticas públicas para se constituir redes educativas, explorando os espaços disponíveis no entorno da escola e na cidade na qual os educandos estão inseridos, para significar a aprendizagem e o conhecimento adquirido. Titton & Pacheco (2012) afirmam que é um desafio histórico repensar e superar as práticas tradicionais que centram a educação escolar nas salas de aula, com o ensino fragmentado do conhecimento. Para as autoras "O paradigma da educação integral que ora se estabelece agrega outros princípios nessa direção: a territorialização, a

intersetorialidade e os arranjos educativos representam avanços para a superação desse desafio" (TITTON & PACHECO, 2012, p. 150).

Mesmo diante da concepção de educação integral que muitas vezes traz a escola em tempo integral como um espaço para o desenvolvimento da mesma, as ações educativas escolares ainda estão centralizadas no espaço da escola. Não está se defendendo aqui que as ações educativas aconteçam exclusivamente fora das salas de aula e/ou da escola, mas se pretende esclarecer que a atitude de manter as crianças dentro da sala de aula durante o dia inteiro e todos os dias da semana, não condiz com a proposta de educação integral, nem com as experiências educativas de escolas de tempo integral que existiram no país.

Esse fato que acontece na Escola Municipal TEI, remete ao entendimento que Arroyo (1988) coloca quanto à uma perspectiva da escola em tempo integral que traz muito forte a questão do controle social do desenvolvimento das classes menos favorecidas da sociedade. Segundo ele

> Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível (ARROYO, 1988, P. 4).

Como consequência dessa regra de manter os educandos sempre em sala, suscita certa indisciplina nas crianças. Em muitos momentos foi possível observar as crianças brincando em sala, muitas circulam pelos corredores da escola até que os inspetores as conduzam novamente para sala e/ou dependendo da situação sejam encaminhadas para a sala dos especialistas e diretoria. Percebe-se que o momento mais esperado é o horário do recreio, no qual eles podem extravasar suas energias. Tal indisciplina se intensifica mais no período da tarde. A Tutora do 5º ano B menciona essa questão:

> Porque durante a manhã, as crianças, elas estão calmas, porque acordaram, o sono tá ainda né? E a tarde não, elas já estão saturadas de uma manhã cansativa né?, a tarde também. Então, é mais trabalho e você vai tá com a turma agitada, uma turma que não vai ser… que não vai ter… aquela concentração (Tutora do 5º ano B)

Esse contexto remete ao entendimento que a ação que vem sendo desenvolvida na Escola Municipal TEI acarreta o disciplinamento dos corpos infantis, legitimados nos discursos de ordem, de obediência de disciplina (PROBST & KRAEMER, 2012). Ainda nessa direção STRAZZACAPPA (2001) explica que

> Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando, dentro da escola, restrito a

> momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente (STRAZZACAPPA, 2001, pp. 69-70).

Parafraseando Arroyo (2012), para conseguir desenvolver uma educação integral em escolas de tempo integral se faz necessário superar o reducionismo do trabalho docente enclausurado na sala de aula, deixando de ver os educandos como mentes, pensamento e saberes incorpóreos. Isto porque "somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas aespaciais, atemporais que pouco temos relacionados as possibilidades de aprender com as possibilidades de viver" (ARROYO, 2012, p. 42). Assim, para garantir o direito da integralidade das vivências dos corpos precisa priorizar outros espaços diferentes da sala de aula, diversificar os espaços, as atividades e os recursos (ARROYO, 2012)

4.4.2.3. Jornada de Trabalho e Organização do Tempo de Trabalho

Quando se dialogou com as professoras, tutoras e oficineiros sobre suas jornadas de trabalhos apresentaram-se muitas controvérsias e incertezas sobre as respectivas cargas horárias. Oito professoras responderam com convicção que trabalhavam trinta horas semanais e algumas ainda explicavam como estava organizado esse tempo de trabalho:

> Aqui são vinte horas, né? De sala de aula mais dez horas departamentais, então tudo, são trinta horas (Professora 3º ano C).

> São 30 horas, 20 horas em sala de aula, 10 de formação e planejamento(Professora 5º ano B).

> **A gente trabalha 20 horas dentro da escola, e tem 10 horas… de carga horária pra fazer planejamento…** Pra se organizar! (Professora 2º ano B)

> É…, trinta **horas né? semanal, porque a gente tem uns planejamentos, as atividades que leva pra casa… em sala de aula é vinte. Cinco vezes quatro, vinte né? Vinte em sala de aula e as atividades… planejamento** (Professora 5º ano A).

> São trinta horas, né? trinta horas; Sendo cinco de planejamento, dessas trinta horas (Professora do 3ª ano A)

> É. Só que aí, é como te falei, tem o horário departamental pra fechar essas 30 horas né? e diária são as 4 horas (Professora do 1º ano A).

> Trinta horas semanais (Professora 4ª ano A).

> Eu só trabalho aqui trinta horas semanais (Professora 2º ano A).

As outras quatro professoras expõe que trabalham de sete as onze meia e não definem a organização do seu tempo de trabalho.

A partir dos relatos acima, percebe-se que as professoras cumprem vinte horas em sala de aula e dez horas departamentais que são utilizadas para planejamento, nas quais 4h tem que ser realizadas na escola e as outras 6h em qualquer outro ambiente. Não foi identificado se essas quatro horas precisam ser no contra turno do seu horário de trabalho, ou pode ser realizado nos momentos em que as crianças estão participando de aulas extras, como educação física, artes, religião. Como expõe a Professora do 3º ano A

> É. A gente tem um planejamento geral, né? Que ele ocorre uma vez por mês e temos planejamentos que são feitos com a supervisora… Aí a gente faz justamente nessas aulas extras. E temos planejamento, cê sabe, né? Que professor não para de trabalhar, é… em casa é o tempo todo, é planejando o material, é elaborando prova. Não para não. (Professora 3º ano A)

O que de fato acontece é que as professoras utilizam justamente os horários de aulas extras para realizarem esse planejamento e para preencher as cadernetas de classe. Durante o período que a pesquisadora esteve na instituição, não se verificou a presença de professoras no contra turno para cumprir as horas departamentais, como também, não foi visto nos momentos dessas aulas extras as docentes realmente planejando, foi visto muito mais preenchendo cadernetas. Até porque algumas professoras expressam que não conseguem realizar o planejamento na escola, conforme relata a Professora do 4º ano A

> Tá. Por mais que eu queria eu não consigo ter planejamento só na escola (risos) eu gostaria muito de ter… tem professor que consegue e… tá certo. E é isso que tem que acontecer mesmo, as coisas tem que ser todas planejadas dentro da escola. Mas, as vezes, por exemplo, falta um professor… falta um professor, a gente não tem, um planejamento. Então… aí eu vou deixar de planejar porque faltou um… não. Aí eu acabo levando meu caderninho pra… pra casa e acabo dando… é pouca coisa entendeu? mas acaba dando uma olhada e tudo. Hoje eu faço muito… muito menos em casa do que eu já fiz. Como eu era professora de educação infantil, eu era daquela que levava caderno… a gente produzia muito fora da sala. Hoje não, hoje eu produzo muito mais na escola. Existe um horário de planejamento com as pedagogas, que a gente faz aqui pela manhã, existe… (Professora 4º ano A)

O contexto da instituição não favorece esse espaço para realizá-lo. Apesar da escola ter de uma biblioteca que possui material pedagógico e formativo, mas não é o suficiente para atender a demanda das docentes. Com o advento da tecnologia a internet aparece como ferramenta significativa de pesquisa para auxiliar os docentes a esquematizar o seu trabalho pedagógico, mas a instituição não dispõe de computadores para utilização dos professores na sala dos professores e nem em outro espaço. A sala dos professores acaba sendo um ambiente de “descanso”, de descontração e conversa entre as colegas de trabalho.

Desse modo, é realmente desafiador planejar no ambiente escolar com todas essas questões e possuindo como ferramenta apenas o livro didático.

No que diz repeito a jornada de trabalho dos oficineiros e das tutoras, tais sujeitos são os que mais apresentam indefinição no conhecimento da sua jornada de trabalho. Uns relatam que trabalham quarenta horas, outros dizem que trabalham trinta horas, outros ainda especificam o horários do turno de trabalho:

> Quarenta horas (Coreógrafa da banda).
>
> Quarenta horas, né? (Maestro da banda)
>
> Por semana são… por dia são 6 horas (Tutora 1º ano A).
>
> 40 horas (Tutora 1º ano B).
>
> 6h corridas, contrato temporário renovado anualmente (Tutora 2º ano C).
>
> Seis horas diárias, né? Dá um pouquinho mais, porque eu começo das onze… não… onze é, às dezessete. São seis horas, embora a gente, né? Que estica um pouco lá, estica um pouco aqui, mas, pelo contrato, são seis horas (Tutora 3º B).
>
> Em horas eu não sei dizer ao certo, eu sei que eu trabalho de segunda a sexta a tarde, e na segunda eu trabalho a tarde e a noite, hoje eu venho a noite ainda (Monitor 2).
>
> A gente chega de… 12 e 30 e larga de 5 (Oficineiro de Capoeira)

Mesmo diante de tanta divergência nos relatos quanto a carga horária de trabalho, o que pode-se entender por meio da observação realizada na instituição, é que em geral os sujeitos que desempenham a função docente que atuam na Escola Municipal TEI tem uma carga horária de trabalho de seis horas diárias, somando ao todo trinta horas semanais.

As tutoras chegam às 11 horas e saem às 17h, tendo meia hora (11h até11h30) para planejamento e orientação, conforme se observa nos extratos das falas de algumas tutoras

> Sim, a gente chega de onze horas, né? E na sala de aula, onze e meia, estão prontos pra descer pra almoçar. A gente almoça com eles, sobe meio-dia, ele tem um descanso, um relaxamento até uma hora da tarde, depois… após o descanso, então a gente começa o reforço, ficamos até duas horas, na hora que dá o intervalo pra lanchar. Então duas horas a gente desce, eles lancham, ficam no pátio que eles brincam, tal… durante isso, tem aulas de… de oficinas, então, cabe saber o horário seu, do seu… cada tutora tem um horário e cada tutora tem uma aula diferente também, entre elas tem a capoeira, tem o xadrez, entendeu? Então, no meu horário eu fico livre, posso debater com outras professoras o que a gente tá dando em sala de aula ou você também descansar, tem trinta minutos. Cada oficina chega a ser trinta minutos (Tutora 2º ano B).
>
> É… meu tempo de trabalho, ele é organizado assim, me baseio muito nas oficinas. Por exemplo, agora mesmo eu estou com você aqui porque tenho 2 oficinas, então eu… na segunda-feira eu já pretendo ter todo meu planejamento semanal e sempre com um segundo plano né? Porque se não houver oficina, se o oficineiro atrasar ou adoecer, enfim, eu tenho que ter o segundo plano. Eu trabalho muito com jogos

> didáticos, com material… com aula lúdica né? porque eu acredito q esse horário, não dá pra gente tirar todo o horário só em trabalhar com essas crianças teórico né? e quadro, não dá. Então me organizo dessa forma, sempre busco no final da semana, de quinta pra sexta, trabalhar lúdico, de uma forma focada no conteúdo. (Tutora 4º ano A).
>
> Enquanto os alunos descansam, eu planejo as atividades. (Tutora 2º ano C).

Uma hipótese que pode explicar essa divergência dos relatos quanto à carga horária das tutoras é o fato que quando iniciou o Projeto Escola de Tempo Integral e a Escola Municipal TEI contava com as oficinas dos Programas Ciranda Curricular e Mais Educação, as tutoras chegavam às 10h30min, para planejamento com a equipe de especialistas e para ter um momento de diálogo com as professoras do turno da manhã para se inteirar sobre o que foi vivenciado pelas crianças e assim complementar e dar continuidade no turno da tarde.

Nesse momento de conversa entre professoras e tutoras era também a oportunidade de falar sobre o desenvolvimento das crianças, planejar e alinhar o trabalho. Posteriormente às 11h30min, encerradas as aulas do turno da manhã as tutoras ficaram responsáveis pelo (a)s aluno (a)s durante o almoço, higiene bucal, descanso e ministrava o reforço escolar até às 14h30min, momento este que também encerrava seu expediente de trabalho. Após esse horário as crianças ficavam sob a responsabilidade dos oficineiros até as 17h.

Essa descrição dos horários e ações diárias das tutoras estão bem explicitas no PMEJP

> As ações diárias dos tutores perpassam o campo da educação de forma geral. No primeiro horário, das 10h30 às 11h30, desenvolvem atividades de planejamento junto à equipe de especialistas da escola; das 11h30 às 13h, acompanham os estudantes com orientações referentes à higiene pessoal, à alimentação, à recreação e ao repouso; na sequência, das 13h às 14h30, oferecem apoio aos estudantes nas atividades de estudo e pesquisa, que têm como objetivo de minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos mesmos (PMEJP 2015 – 2025, p.49).

Todavia, com a redução do número de oficinas, a Escola Municipal TEI passou a funcionar apenas com sete oficinas do Programa Ciranda Curricular que é insuficiente para atender as treze turmas da escola. As tutoras que trabalhavam de 10h30min as 14h30min, por decisão da secretaria municipal de educação passaram a jornada de trabalho de 11h as 17h, para ficar com os alunos até o final da tarde.

Como já foi bem frisado, as sete oficinas não dão conta de atender a demanda das turmas e por isso há dias da semana que em algumas turmas não há oficina. Nesse caso as tutoras ficam com as crianças em sala de aula desenvolvendo atividades de reforço escolar.

Nesse sentido, como a carga horária de trabalho das tutoras aumentou, pode ser que esse fato tenha causado essa incerteza quando se vai dizer a jornada de trabalho. Vale destacar

também, que em conversa informal com uma das tutoras, foi revelado que mesmo diante do aumento da carga horária de trabalho e consequentemente aumentou também as atribuições e responsabilidades, o salário delas permaneceu o mesmo.

Com o lançamento da Diretriz Normativa para as Escolas de Tempo Integral no ano de 2018 essa carga horária dos tutores veio definida em 40 horas, conforme rege a norma, "a carga horária de um tutor é de 40 horas/aula semanais, sendo 30 horas na realização das atividades distribuídas no horário das 11 às 17 horas e 10 horas para Formação e Planejamentos" (JOÃO PESSOA, 2018, p. 7).

A referida norma não cita a carga horária dos oficineiros, mas pelo que se pôde observar nos relatos, os oficineiros como são orientados a chegar ao meio dia e só começam a ministrar às oficinas às 14h30min, possuem duas horas e meia com tempo disponível na instituição para sistematizar seu plano de trabalho e se reunir com a coordenação do Programa Ciranda Curricular e a equipe de especialista. Contudo, os oficineiros chegam de fato a Escola Municipal TEI após as 13h e se reúnem na sala dos professores em um momento de confraternização entre eles até chegar o horário para iniciar as oficinas. Esse momento em que estão reunidos dialogam sobre muitas coisas, inclusive sobre seus trabalhos, trocam experiências, sugerem ideias e as vezes o Coordenador aproveita a presença de todos os oficineiros para comunicar as solicitações da secretaria municipal de educação.

Quem deveria acompanhar o planejamento e orientar o horário de chegada dos oficineiros seria o Coordenador da Tutoria e do Programa Ciranda Curricular, contudo não são todos os dias que ele está presente na instituição e por ele ocupar um cargo comissionado (indicação de confiança), ao que se pôde observar, a gestão não fiscaliza a execução de seu trabalho. Por isso os oficineiros realizam suas ações segundo o que acham que deve ser feito. Segue os extratos de falas que ilustram a organização do trabalho de dois oficineiros

> Olha, é… As primeiras horas a gente tá organizando, desenvolvendo aula… A ideia é essa, né? Mas na verdade eu acabo nem fazendo tanto meu planejamento aqui. Faço muito mais em casa, na minha vivência, até no meu trabalho na companhia de teatro que eu faço parte. Porque quem trabalha com… com teatro, pelo menos eu e alguns que eu conheço, são muito de feeling, de tá vendo a coisa e dizer "eita caramba, isso aqui vai". Num é de tá parado num canto esperando a sorte chegar(*risos*). Não! É o dia a dia que me ajuda, né? Aí a gente acaba mais passando um tempinho aqui no café conversando e rindo e… Pronto, isso aí já é uma forma de estar se preparando pras aulas que a gente vai… Entre em sala de aula bem! Sabe? Conversando com os amigos. E Graças a deus a minha equipe de trabalho, eu num tenho o que falar dessa… desse povo aí; São ótimos! (Oficineiro Teatro)

> Então, nesse primeiro horário, das uma as duas horas é… os tutores estão dando reforço nas salas e é essa a ocasião em que aguardamos, enfim, ficamos planejando alguma atividade… é… aguardando… fazendo alguma… algo… relativo que possa… preencher esse espaço, pra que a partir das duas e meia a gente possa

> trabalhar nas salas, com os alunos. Então, eu trabalho com todos, em todas as salas… o… a cada aula… a cada aula/oficina né?, a aula oficina… são trinta minutos, em cada sala em treze salas, o horário a ser distribuído, até as cinco.(Oficineira de Libras)

De fato, assim como algumas professoras e tutoras não conseguem realizar o planejamento no ambiente escolar, por todas as questões que foram colocadas, os oficineiros também não o fazem. Essa questão fica bem explicita no relato do Oficineiro de Teatro.

Mesmo definindo a jornada de trabalho dos docentes e dentro de tal jornada incluir o tempo de preparação do seu trabalho pedagógico, sabe-se que é insuficiente para dar conta da complexidade de sua ação. “Se o ensino propriamente dito ocupa o essencial do tempo do professor, é preciso vincular a essa atividade central a preparação das aulas” (TARDIF & LESSARD, 2014, p.135).

Na prática o trabalho docente vai muito além da sua carga horária na instituição, o trabalho se prolonga de acordo com Tardif & Lessard (2014, p. 135) “à noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos”.

É uma profissão que requer certa dedicação, numerosos docentes se comprometem a fundo com a profissão, possuindo uma carga horária em torno de 37 a 40 horas de trabalho semanal. Embora, também, existam docentes que se empenham apenas em cumprir as exigências (TARDIF & LESSARD, 2014).

É preciso considerar ainda o sentido dos diálogos e trocas de experiências entre os docentes, Tardif & Lessard (2014, p.38) explicam que “o auxílio profissional mútuo faz parte da tarefa dos professores, embora geralmente, de um modo informal”. Os momentos de debates e diálogos nos intervalos são produtivos para refletir sobre as questões de sua profissão.

Portanto, é preciso se considerar que a organização do tempo de trabalho perpassa a carga horária que o docente precisa cumprir no interior da instituição. Na realidade a organização desse tempo de trabalho já começa bem antes dos professores chegarem à escola. Quando chegam as salas de aula vão desenvolver o que foi planejado e assim efetivar a sua ação educativa e ainda depois que a desenvolve continua a trabalhar nas correções de atividades, cadernetas, dentre outras atribuições necessárias para concluir o seu ciclo de trabalho.

4.4.2.4. Investidura no cargo, regime de contrato de trabalho; salário e satisfação

Continuando o processo de caracterização da função docente, investigou-se como acontece a investidura no cargo que ocupa, o regime de contrato de trabalho, o salário e a satisfação com o mesmo. Por meio dos dados coletados nas entrevistas pode-se inferir que as professoras que atuam no ensino regular no turno da manhã foram investidas no cargo via concurso público, desse modo, o contrato de trabalho é permanente.

As tutoras e os oficineiros foram investidos no cargo via contrato de trabalho de prestação de serviços, por isso os contratos são temporários e renovados anualmente. Não foi especificado nem pelas tutoras nem pelos oficineiros se eles passaram por algum processo seletivo. O que foi dito foi que deixaram currículo na secretaria municipal de educação e que pela necessidade foram chamados.

Fogem ao que foi mencionado sobre investidura e regime de contrato de trabalho, a Professora do 2º ano C que é prestadora de serviços, mas atualmente está tirando a licença maternidade da professora da referida turma. E a oficineira de Libras, esta é professora concursada (conforme foi explicado anteriormente), como a quantidade de oficinas da Escola Municipal TEI estava reduzida, em virtude da pausa no repasse das verbas do Programa Mais Educação, e, estava funcionando apenas as oficinas do Programa Ciranda Curricular, a docente foi aproveitada para ministrar oficina de Libras para as turmas.

Da mesma forma que na Escola Municipal TEI tem três tipos de cargos e funções docentes, há também uma diferenciação nos salários de tais sujeitos. Ao serem indagados sobre seus salários relataram:

> **O inicial… é dois mil e duzentos**, só que nós **temos quinhentos reais** que é de sala de aula, **por está em sala de aula, fica dois mil e setecentos** (Professora 5º ano B).
>
> **Um mil trezentos e trinta reais.** (Tutora 2º ano C).
>
> **Salário mínimo** (Oficineiro de Teatro).
>
> **Tá mil, duzentos e oitenta** (Oficineira Xadrez).

Nota-se que os salários variam muito até no mesmo cargo. As professoras pelo que se pode entender tem o salário inicial bruto em torno da quantia de dois mil e trezentos reais, somando-se a esse valor as gratificações referentes ao exercício da função em sala de aula, a cursos de formação (especializações, mestrado e doutorado), a tempo de serviço, dentre outras. É pertinente destacar ainda que há uma diferenciação no salário das professoras que são efetivas em relação às contratadas como prestadoras de serviços.

O salário bruto das tutoras totalizam mil trezentos e trinta reais. Assim, não foi identificado nenhum acréscimo de gratificação relativo ao que foi dito das gratificações que se somam ao salário das professoras, nem mesmo das Tutoras que além do ter curso em nível superior possuem também especialização. Pelo relato da Tutora do "5º ano A" constatou-se que houve um aumento no salário quando a carga horária das tutoras aumentou:

> Era. Era quatro horas só. A gente pegava de onze e meia às duas e meia, aí de duas e meia, os meninos ficavam com os oficineiros junto com o Mais Educação. Aí como tava tendo muito ato de menino se machucando, aí a secretaria colocou a gente de 6 horas, agora, até cinco, pra ficar com os meninos. Permaneceu.. Aumentou, acho que uns cento e pouco, num aumentou muito não (Tutora do 5º ano A).

No que concerne ao salário dos oficineiros, estes recebem em média um salário mínimo, com exceção da Oficineira de Libras que ganha como professora efetiva de libras e a Oficineira de Xadrez que pelo seu relato ganha o valor próximo do que recebem as tutoras. Não ficou claro ao certo porque há essa diferença no salário da Oficineira de Xadrez se a mesma é contratada no mesmo regime de trabalho que os demais oficineiros. Ao analisar os aspectos que ocasionariam essa diferença salarial, infere-se que, com exceção da Oficineira de Libras, a Oficineira de Xadrez é a única do grupo que tem curso em nível superior, os demais só possuem nível médio e técnico.

Essa diferença salarial evidenciada provém da maneira que os atores da política estão posicionados (BALL, MAGRUIRE & BRAUN, 2016). No processo de institucionalização da política, ou seja, em sua normatização há a definição dos papéis e procedimentos de cada agente para sua adequada execução, por isso seus salários são definidos com base nos cargos que ocupam independente das atribuições que lhe são conferidas.

Após saber os valores salariais dos sujeitos docentes, buscou saber também a satisfação dos mesmos em relação aos seus salários. Dentro de um universo de trinta e três pessoas entrevistadas oito delas expressam satisfação com o salário que recebem (3 oficineiros, 5 professoras; Nenhuma tutora)

As justificativas são diferenciadas:

> Eu me sinto. Assim, eu vejo diferença de eu e ele achar ou não *(está se referindo nesse momento ao Maestro da Banda)*, porque assim, o meu modo de trabalhar é mais tranquilo, é algo mais simples, de se desenvolver com as meninas e tal… e a parte da música é mais puxado porque vem nota, vem partitura, vem a teoria, vem isso e aquilo outro, e nem todos os meninos têm o desenvolvimento pra exercer aquilo, tá entendendo? É complicado, banda é complicado, eu sei porque eu vivo nesse meio e complicado até pra ele professor (Coreógrafa da Banda).
> Olha… O salário, ele é um salário melhor do que muitos estados do Brasil. Engraçado dizer isso né? O pessoal fala muito do Nordeste né? e tal, mas ele é um salário que ele tá melhor estruturado do que em muitos estados do Brasil. Sim, ele é

> um salário razoável. Enquanto professora, não… eu não tô falando do estado, esse salário tinha que ser infinitamente melhor entendeu? Mas aí é uma questão de gestão organizacional entende? Tinha que ser… partir do governo já… isso é uma luta… antiga, né? O salário de professor tinha que ser um salário digno… que eu escuto muitas vezes… às vezes até no mestrado mesmo, o pessoal fala "Ah, mas o professor ele não de… atualizar, de fazer um curso, de aprimorar..." Bom, mas então eu tô numa condição melhor. Eu não preciso trabalhar três períodos pra sustentar minha casa, pra comer… Então eu posso me dar ao luxo sim, de fazer uma pós, de fazer um mestrado, de fazer um doutorado, de fazer uma especialização, um mestrado, um doutorado. Mas tem professor que não tem tempo pra dormir. Ele mal tem tempo pra comer. Você trabalhar os três períodos pra garantir… a vida dele. Ele sustenta… as vezes sustenta três, quatro, cinco pessoas numa casa né? Então, esse salário já tinha que ser melhor, para esse fim. Pra que os professores se sentissem satisfeitos com o salário né? Que não precisasse fazer bico, porque tem professor que não dá aula três períodos não, mas trabalha de manhã na escola, a tarde tá numa portaria, a noite… sabe? Tá fazendo bico (Professora do 4º ano A).

> Assim, atualmente eu sou… entendeu? Porque… mas assim, é mais questão comparativa em virtude do que eu ganhava antes de trabalhar aqui… entendeu? O que eu ganhava antes de trabalhar aqui… hoje eu estou satisfeita, tá entendendo? Mas eu sei que, assim, muitas vezes eu tenho que tirar do meu salário pra comprar o material pra sala, tá entendendo? Porque num tem… É, decoração da sala quem faz sou eu porque na escola não tem material, entendeu? Então assim, o que a gente tem na escola é bem precário, é… Folha, se eu quiser fazer uma atividade diferente eu tenho que trazer, se eu quiser fazer um jogo, eu tenho que comprar o material, eu tenho… Entendeu? (Professora do 2º ano B).

A satisfação expressada pelos sujeitos acima descritos se refere ao contexto que se encontra atualmente a profissão docente, com baixos salários. Nesse sentido, essa percepção pode ser avaliada a partir das teorias da privação relativa, ou seja, "a percepção das ausências e necessidades depende do horizonte simbólico em que os sujeitos estão imersos" (MELUCCI, 1989 apud RODRIGUES, VIANA, CASTRO et al, 2018, P.30).

As outras 26 pessoas entrevistadas apresentam a sua insatisfação com o salário ora recebido e algumas ainda explicam o porquê da insatisfação:

> Num vou dizer que sou, porque a gente tem que estudar muito, né? E tem que continuar estudando, e tudo é muito caro, livro… curso é caro, e… eu vejo que… a importância do nosso trabalho, né… **pra sociedade, que num é valorizado**. Nem financeiramente, nem moralmente, nem… enfim. **Nós não somos valorizados,** eu acho que o professor, assim, quando eu comparo com a realidade do Japão, né? Que lá o professor realmente é conhecido, né? Tem a questão do espaço, do salário. Eu comparo com a nossa realidade, eu fico realmente triste porque aqui o professor é a última pessoa depois de ninguém, né? **Num há essa valorização e que a gente sabe que é proposital, né**? Não estou satisfeita de forma alguma com o salário. (Professora 1º ano A)

> Não. Não porque assim… **além da carga horária ser muito ampla, o trabalho que você tem é muito**… é muito assim, muito esforço não é esforço eu quero dizer… é muito… uma palavra, qual é a palavra… assim… complicado. E menos gratificação. Então, não assim… **eu gosto do trabalho que eu faço, mas se você é bem remunerado você trabalha com mais**, mas… então assim… eu acho mais ou menos isso, deveriam prestar mais atenção na… na gratificação. (Tutora 3º ano A).

> Não (risos). Não porque assim, ele… **a gente… é muito cobrado entendeu**? Porque como dizem, **o carro-chefe da Escola de Tempo Integral é o tutor. Porque a gente reforça muito em cima do que as professoras estão dando. Então, acho que se a gente recebesse mais um pouquinho seria melhor** (risos). (Tutora 2º ano A).

Uma parte das justificativas que se colocam para explicar a insatisfação com o salário diz respeito a grande carga de trabalho dos docentes e do não reconhecimento do seu esforço formativo de estudo para exercer a profissão. É bem verdade que o ofício docente requer muitas vezes a realização de tarefas invisíveis (TARDIF & LESSARD, 2014) que antecedem e sucedem ao trabalho no ambiente escolar, sem contar com o investimento em horas de estudo em cursos formativos para conseguir incorporar gratificações ao seu salário a fim de ser adequado a suas necessidades.

Como relatam algumas docentes entrevistadas, ainda não obstante a falta de reconhecimento do empenho em termos salariais e sociais, ainda precisam subtrair valores dos seus salários para arcar com algumas despesas, visando conseguir manter o bom trabalho e se manter no mesmo. Mesmo não sendo obrigação do docente arcar com algumas despesas, assim o fazem para conseguir o êxito do processo ensino-aprendizagem e atingiram a satisfação pessoal de ver os frutos do seu trabalho.

A insatisfação dos docentes em relação aos seus salários aumentou cada vez mais após as reformas educacionais que trouxeram mais responsabilidades para os mesmos, sem sequer aumentar a remuneração ora recebida. Tudo isso sem mencionar ainda a grande carga emocional envolvida em todo esse contexto de mudanças, visto que "a docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo no plano emocional" (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 158).

A situação torna-se mais desafiadora quando os docentes precisam trabalhar em mais de uma instituição para conseguir a remuneração adequada as suas necessidades. Dos sujeitos docentes que foram entrevistados e que atuam na Escola Municipal TEI, quatro professoras trabalham em outras instituições, duas delas em outras escolas e as outras duas em secretarias municipais de educação dos municípios de João Pessoa e Bayeux (cidade da região metropolitana de João Pessoa). A Tutora do 1º ano B tem uma sala de aulas reforço na sua própria casa no turno da noite e a Tutora do 2º ano A atua também como vendedora autônoma. Dois dos oficineiros também possuem outros vínculos empregatícios, o Oficineiro de Teatro trabalha em uma companhia de teatro e o Maestro da Banda trabalha como motorista do SAMU no turno da noite.

Diante do contexto, é perceptível que a estrutura do Projeto Escola de Tempo Integral não favorece a valorização dos sujeitos docentes em termos salariais, para que estes tenham tempo disponível para se dedicar a instituição. Como bem enfatiza Giolo (2012, p. 103) “não é possível esperar revoluções educacionais enquanto o professor contar entre os profissionais do Estado que recebem os menores salários”.

4.4.2.5. Orientação e apoio para o desenvolvimento de atividades

Como a Escola Municipal TEI foi construída com o objetivo de fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral, buscou-se investigar também, se os sujeitos que desempenham a função docente na instituição, recebem orientação e apoio para o desenvolvimento das atividades.

É bem verdade que o Projeto Escola de Tempo Integral tem uma proposta educacional com especificidades, uma estrutura e organização que precisa ser esclarecida para os sujeitos que desempenham a função docente, que ali irão atuar, para que estes possam planejar e realizar seu trabalho pedagógico em harmonia com o que se propõe a escola e o projeto.

Para acompanhar os sujeitos docentes em seu trabalho, a escola conta com uma equipe de especialistas composta por: uma orientadora educacional, uma supervisora, uma psicóloga, um coordenador da Tutoria e do Programa Ciranda Curricular. A equipe de gestão da escola é composta de 4 pessoas, sendo uma diretora geral e três vice-diretores.

O corpo diretivo é bem presente na escola, transita entre os espaços, é bem visto pelas crianças e demonstra uma interação satisfatória com os sujeitos docentes e com a equipe de especialistas.

A orientadora educacional é bem atuante, vai até os professores, passa em todas as salas, se coloca disponível para qualquer auxílio que se necessite. A supervisora, por sua vez, permanece mais tempo na sala dos especialistas e na secretaria da escola, realizando um trabalho mais burocrático, nesse caso, não foi possível observar como é o seu trabalho junto aos docentes. Alarcão (2011) expõe que “a supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação” (p. 70). Nesse sentido, a atuação da supervisão escolar é importante por agir objetivando dar sentido ao vivido e ao conhecido, levando o docente a compreender melhor para agir melhor (ALARCÃO, 2011).

A psicóloga, quando está na Escola, permanece na sala dos especialistas, não frequenta as salas, não dialoga com as docentes, nem com as crianças, nem com os pais. Em

uma permanência da pesquisadora na sala dos professores no horário do intervalo, foi possível observar a insatisfação das professoras em relação ao trabalho da psicóloga, foi dito que a maior parte das crianças não a conhece como também, segundo as professoras, essa profissional é omissa no acompanhamento de alguns casos considerados graves que deveriam ter uma atenção especial. Diante dessa situação, as professoras também comentam o silêncio da direção da escola, que não intervém junto a profissional para mediar e buscar auxílio para resolver a questão[28].

No que diz respeito à atuação do coordenador da tutoria e do programa Ciranda Curricular, foi possível observar que este não possui uma interação tão satisfatória tanto com as tutoras quanto com oficineiros. Embora haja relação cordial entre eles, nota-se uma contraposição em relação ao trabalho desenvolvido pelo coordenador, uma vez que o mesmo tem uma postura de cobrança em relação a coisas que não tem relevante sentido pedagógico, nem passa uma imagem de propriedade de conhecimento no cargo que ocupa, para oferecer apoio pedagógico às tutoras e aos oficineiros.

Esse fato tem relação com a inadequação da formação e experiência profissional desse coordenador. Ao realizar uma breve entrevista com o mesmo, pode-se constatar que ele é Assistente Social de formação e tem pós-graduação em Auditoria, sua experiência de atuação é na área de saúde, pois trabalhava no Núcleo de Assistência Familiar. Depois foi convidado para ocupar o cargo de coordenador em uma escola de tempo integral, e, depois de um certo tempo, foi designado para atuar na Escola Municipal TEI. Por ocupar um cargo comissionado, no momento da entrevista, o coordenador apresenta uma postura de sempre expor elogios à secretaria de educação, relatou as suas funções, enfatizando que tudo está funcionando conforme o esperado, porém não tem argumentos de experiências concretas do trabalho que é desenvolvido pelos tutores e oficineiros[29].

Essa lacuna no acompanhamento do trabalho pedagógico reflete-se diretamente no trabalho docente, um exemplo visível dessa situação, foi na observação da ação educativa de

---

[28] Ainda segundo a fala das professoras, em alguns momentos a direção se preocupa muito com coisas dispensáveis e não oferece o devido tratamento aos casos graves e urgentes. Algo que foi citado como uma preocupação desnecessária da direção foi à orientação passada para as professoras, que deveriam ensinar as crianças a bater continência quando os membros da direção chegassem perto delas.

[29] De fato, no período em que a pesquisadora esteve presente na escola, não foi perceptível formas de orientação específicas por parte dos especialistas para com os professores, de modo a auxiliar o trabalho docente. A equipe pedagógica não observa os planejamentos dos sujeitos docentes, não oferece materiais formativos que venha a contribuir com a ação educativa, não se percebe a sugestão de formas diversificadas de trabalho junto às crianças, nem foi visto incentivos de ampliação de parceria entre docentes e coordenação pedagógica para o desenvolvimento de projetos e/ou construções de materiais para realização da atividade educativa.

duas docentes tutoras, quando as mesmas se equivocaram nos ensinos dos conteúdos[30]. Nesse contexto, embora as tutoras citadas tenham formação específica para atuar no cotidiano escolar, e como as pessoas são passíveis de cometer erros, equívocos e outros problemas maiores poderiam ser evitados se tivesse um acompanhamento maior da equipe pedagógica junto aos sujeitos docentes.

Ficou bem perceptível, mediante a observação realizada no contexto escolar, que não há um acompanhamento eficaz do trabalho dos oficineiros, assim como eles não sistematizam suas ações em um planejamento escrito e não é solicitado pelo coordenador. Não há uma observação por parte da equipe pedagógica (especialistas) do que eles estão desenvolvendo, nem orientações para impulsionar cada vez mais o trabalho pedagógico. A sorte é que são profissionais bem comprometidos com o que fazem e realizam a ação educativa dentro das possibilidades que a instituição lhes oferece, tendo em vista que há uma carência de recursos para o desenvolvimento das oficinas, muitas acontecem na base do improviso, só para que não deixem de ser realizadas.

Por outro lado, quando os profissionais docentes se percebem precisando de ajuda em algum aspecto, esses se dirigem a direção e/ou a orientadora educacional, esta que, presta o auxílio necessário. Ainda em termos de acompanhamento do trabalho docente, durante o período de observação desta pesquisa, não foi presenciado visitas das pessoas da secretaria de educação à escola[31].

Se há uma equipe de pessoas designadas e especializadas para a orientação do trabalho docente na instituição é porque se vê a necessidade da atuação de toda a equipe frente às demandas que a escola tem. Tendo em vista que mesmo o trabalho docente já possuindo funções próprias da profissão, urge reafirmar que adquire práticas próprias do contexto institucional e organizacional no qual se desenvolve. "O professor tem direito a uma comunidade escolar organizada e atuante" (GIOLO, 2012, p. 103). Até porque Sacristán (2014) explica que a prática educativa docente é definida pelos contextos nos quais os docentes atuam. O referido autor enfatiza ainda que

[30] Um dos equívocos foi em relação a erros ortográficos (palavras que eram escritas com **x,** a tutora afirmou para as crianças que se escrevia com **ch**, uma dessas palavras foi "xarope", sendo orientado a escrever "charope"). Outro equívoco foi quanto ao conteúdo de frações, a tutora estava ensinando "adição de frações com mesmo numerador", mas na verdade o assunto era "adição de frações com mesmo denominador"; A todo o momento ela enfatizava chamando o denominador de numerador e vice - versa, a falta de compreensão desses conceitos básicos de numerador e denominador faz toda a diferença no estudo de frações e operações com frações.

[31] O que foi visto foi um dia que as tutoras foram reunidas pela direção da escola, na sala dos professores, às 11h da manhã. Porém, não foi divulgado o conteúdo de tal reunião, nem houve comentários posteriores por parte das tutoras.

> O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a inserção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa (SACRISTÁN, 2014, p. 74).

Nesse contexto, ao dialogar com os sujeitos que desempenham a função docente, foi explicitado muitas opiniões divergentes quanto ao recebimento de orientação para o desenvolvimento do trabalho, uns afirmam receber orientação, outros dizem que não recebem.

Embora não tenham um acompanhamento mais eficaz do coordenador da tutoria, as tutoras são as que mais relatam receber orientação da Coordenação Municipal das Escolas de Tempo Integral, da direção da escola e da Orientadora Educacional, a qual nas falas está identificada com "OE". Apenas uma das tutoras menciona a Coordenadora Pedagógica, que está identificada como "CP", como também, apenas uma tutora menciona a presença do Coordenador da tutoria. As tutoras demonstram a necessidade de ter uma orientação para o desenvolvimento de sua função, uma vez que suas atribuições são bem específicas do cargo. A Tutora do "5º ano B" enfatiza que têm atribuições diferentes das professoras que atuam no turno da manhã, por isso relata que a Coordenadora Municipal das Escolas de Tempo Integral ("CM") faz visitas à escola para fazer a orientação necessária para as tutoras. Conforme se pode observar nos relatos abaixo:

> Sim. Nós temos **a orientadora e temos o coordenador**. A gente tem o **planejamento mensal** que é **o grupo da escola toda, manhã, tarde e noite** né? Eles estão fazendo agora juntando com a noite e **durante a semana a gente tem a orientadora 3 vezes por semana aqui na escola que ela sempre tá… ela sempre tá vindo aqui na sala dos professores fazer algum comunicado e sempre tá apoiando agente… vai em sala da mesma forma o coordenador** (Tutora 4º ano A).

> Nós temos aí a… a **coordenadora municipal.** E aí ela faz o recebimento na nossa escola… **ela vem colocar, qual é o… a… qual é o papel do professor/tutor é… e o restante é com a supervisão da própria escola né**? Supervisora que, tá orientando e como sempre digo, "Qual é a tua profissão? Professora.". Invetaram essa história de tutor só pra ter uma diferença, entendeu? Então, eu já sei qual é meu papel né? Eu planejo, eu não deixo de tá com minhas atividades… como eu tenho uma professora pela manhã, nós tamos sempre juntas... (Tutora 5º ano B).

> **Da secretaria e da escola, dos dois**. **A orientação da secretaria, como já foi dito sobre o trabalho o da tutoria, é como eles passam, como é que a gente vai fazer tudo direitinho, que é um projeto, né? Então, o que tá no projeto, a gente tenta realizar, né? Que no papel é uma coisa, na prática já é outra**. Tem, a gente já viu, já… Já passava… quando foi o primeiro ano que começou, que foi em dois mil e onze, essa tutoria, passaram um projeto, né? Que era o da escola em tempo integral, aí essa parte da tutoria já passaram pra gente, né? **Mas, como eu disse, no papel é mil maravilhas, mas, na prática, a realidade já é outra, da maneira que a gente vai… vai administrar isso tudo. E da escola… Aqui, da direção, né? Como é que a gente vai fazer nosso trabalho, orientação pedagógica também, tudo direitinho, como é que a gente vai exercer a profissão da gente como tutoria** (Tutora 5º ano A).

> Recebemos. Quem dá essa orientação pra gente é OE. Ela é quem… é… planejamento… algum… alguma atividade que a gente vai fazer extra, ela sempre tá a frente com a gente. Ela não tem assim… depende muito do que a gente vai fazer. Se a gente for fazer, no caso, um… se a gente for trabalhar por exemplo… a gente trabalhou o ECA, aí ela vem, orienta a gente… diz o que ela quer, da maneira que ela quer que a gente trabalhe, tudinho… e aí… a gente faz o planejamento em cima disso entendeu? Aí dependo do… do… do momento que a gente tá trabalhando (Tutora 2º ano A).

A orientação para o desenvolvimento de trabalho se apresenta bem pertinente para o desempenho da função docente, tendo em vista a prática profissional "depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular" (SACRISTÁN, 2014, p. 71). Os sujeitos que desempenham a função docente já possuem saberes próprios de sua profissão que os orientam na realização da ação educativa, porém sua prática é balizada por regulações organizacionais das instituições nas quais atuam (SACRISTÁN, 2014).

As professoras, por sua vez, afirmaram receber orientação, três delas exprimem que a orientação que recebem é voltada para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que são direcionados pela secretaria municipal de educação.

> A gente recebe, né? **A secretaria tem a questão dos projetos que nos orientam no que trabalhar durante o ano, é algo que tem que compor a nossa prática, né?** E da escola é mais orientação pedagógica mesmo, né? De acompanhamento, do caminho, de curso, das atividades, do que a gente deve contemplar naquele bimestre. (Professora 4º ano C).

> Geralmente, **elas pedem… por exemplo: Projeto… Linguagem Regional… Aí vem já da Prefeitura, nome de alguns autores e aí a gente se reúne, o planejamento geral e escolhe e cada um traz as suas atividades.** Passa pra supervisão, elas acrescentam ou não, e a gente segue, as atividades (Professora 5º ano B).

> **Aquele silêncio, né… Assim… Na escola a gente recebe as orientações pra os projetos, os projetos pedagógicos… é pela coordenadora e pela técnica em assuntos educacionais.** Na secretaria vem… tipo assim… a formatação em que devem ser feitos os projetos (Professora 2º ano A).

> Recebo! Assim, eu vejo, eu… Esse ano eu tô bem satisfeita, tá entendendo? Porque assim, eu tô aqui na escola há três anos. O primeiro ano a gente não tinha nem supervisora e nem orientadora, entendeu? Então, assim, vieram chegar já no meio do ano passado… Então esse ano eu já tô sentindo… esse acompanhamento bem melhor, entendeu? Com sugestões… "Ah, o que é que você vai fazer? O que é que você tá pensando em fazer no projeto tal?". "- Ah, eu vou fazer isso!". "Ah, então, oh, tu podia fazer isso, isso e isso também". Tá entendendo? Mas assim, eu sinto também… que a gente conversa muito com as outras professoras, eu sinto que elas perdem muito tempo resolvendo coisas que não é da função delas. Que seriam mais pra um psicólogo, pra uma assistente social que a escola não tem. Tá entendendo? Então assim, é… Briga de aluno elas estão resolvendo… Pai que vem resolver alguma coisa, a supervisora ou orientadora tá resolvendo… Tá entendendo? Coisa que seria mais pra uma assistente social ou pra um psicólogo, entendeu? **Então, ao invés delas estarem focadas nas questões de projeto, de atividade, de…**

> **entendeu? De… de análise de caderneta, de… elas num tão fazendo isso, elas estão resolvendo problema de aluno, tá entendendo? Coisa que a meu ver não seria pra elas estarem fazendo isso. Tá entendendo? Ela tá ficando com aluno que tá dando trabalho na sala, entendeu? Ao invés delas estarem fazendo as coisas que eram pra elas fazerem, elas estão resolvendo outras coisas** (Professora 2º ano B).

Fica evidente que as professoras não recebem tantas orientações para o desenvolvimento de sua função, pois a ação que exercem na Escola Municipal TEI não se diferencia do trabalho pedagógico de outras instituições educativas da rede municipal. Por isso, tem-se a compreensão que as professoras já têm formação e conhecimento adequado para o desenvolvimento de suas atribuições, desse modo só precisariam ser orientadas quanto à forma como a secretaria municipal de educação espera que os projetos direcionados por ela, sejam desenvolvidos.

Contudo, a orientação se faz necessária para os professores, mesmo que já possuindo os conhecimentos próprios da profissão, cada escola possui práticas internas que compõem a identidade da instituição que precisam ser esclarecidas para as docentes que ali atuam. Nesse sentido, Sacristán (2014) afirma que o posto de trabalho dos professores é caracterizado pelas práticas institucionais, organizativas e didáticas. As práticas institucionais se referem à estrutura de funcionamento do sistema escolar; às práticas organizativas dizem respeito ao funcionamento da escola (organização das turmas, divisão do tempo, espaço escolar, etc.). E as práticas didáticas aludem à responsabilidade dos professores, formando o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito (SACRISTÁN, 2014).

Por outro lado, o referido autor alerta que devido a crescente elaboração de currículos e programas por especialistas, assim como o aumento da regulamentação e prescrição da atividade pedagógica são aspectos que podem gerar a desprofissionalização do trabalho docente. Isto porque os professores criam certa dependência de diretrizes externas, deixando de ser atores para ser meros executores da proposta educativa que lhe foi direcionada.

Chega a ter casos dos docentes não conseguirem pensar soluções para os desafios colocados no desenvolvimento da ação educativa, e, acabarem esperando que outra pessoa indique o caminho para se resolver. É nesse contexto que "se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino" (SACRISTÁN, 2014, p. 73). Na escola pesquisada não se pôde observar projetos de iniciativa própria das professoras, mas seguem orientações dos projetos da secretaria, tais como: Alimentação saudável; Educação patrimonial; Educação ambiental; Leitura e Escrita;

Multiplicando o ECA na escola. É sempre esperado o direcionamento da coordenação, direção[32] e/ou secretaria municipal de educação.

Faz-se necessário então encontrar um equilíbrio em que os docentes sejam orientados em sua prática, esclarecendo as informações organizativas da instituição, mas sem que tais sujeitos sintam-se dependentes totalmente de direcionamentos.

No tocante aos oficineiros, estes são os que menos expressam receber orientação e apoio para o desenvolvimento de suas funções.

O Oficineiro de Teatro se mostra bem solitário em sua ação, pois analisando seu relato, ele nem recebe orientação na escola, nem da secretaria de educação. Pelo que expôs foi aprendendo a desenvolver a ação pedagógica na escola mediante a sua prática cotidiana.

> Não. Não! Ele sabe… ele chega, fala (está se referindo ao Coordenador do Programa Ciranda Curricular)… Não. Reunião tem várias. Não, nenhuma. O planejamento é meu, pessoal. Na verdade, eu fui buscar, mas, como num chegava a mim, então… eu num procurei não, sabe? Aí assim, o meu trabalho de teatro ele foi de uma forma muito pessoal, muito feita comigo. Eu comigo, né? E conversando com amigos que são arte-educadores há muitos anos, então eu fui formando a minha forma de trabalho. Ainda… da prefeitura eu ainda não recebi nenhuma formação, desde que eu comecei… Olhe, como eu aprendi na labuta (*risos...*), hoje em dia eu posso dizer que sim. Mas não… num tive formação pedagógica, não tive! Mas assim, isso aí foi uma orientação minha, comigo, sabe? E de ser muito aberto pra tipo, "Não, sei; não vou agir de uma forma que eu não saiba, não vou agir assim", então vou procurar preparo pra que eu possa me orientar. Então, isso é mais uma coisa minha e do profissional que eu tento ser, porque, embora eu esteja trabalhando com, com… com educação, eu sou um artista, eu sou uma pessoa que trabalha com teatro, e o teatro me deu essa formação e é assim que eu quero continuar, já que outra formação educacional não veio a mim; Então, eu, procuro sempre tá fazendo da melhor maneira que seja agradável, que seja da forma que eu quero pra mim, sabe? Como eu quero estar dentro de uma sala de aula, eu quero estar leve. Então se eu quero estar com meus alunos, vou estar dessa forma. É isso que eu procuro pra mim. E fazer essa parte educacional mais… mais acessível e menos… pesada. Por isso que esse lance de você aprender qualquer coisa… principalmente a Matemática, eu tô falando mais da Matemática porque realmente é que mais(*risos...*)… Uma coisa mais leve, que não seja um monstro, que não seja esse bicho todo, né? (Oficineiro de Teatro)

A docente que está no Projeto Reforço Escolar expõe que recebe apoio sim, principalmente por conta da discrepância em relação a sua formação (Licenciatura e Mestrado em Educação Física) e área de atuação para atividade que está exercendo na escola (Oficineira do Projeto Reforço Escolar). A própria oficineira reconhecesse a tal discrepância:

---

[32] Um aspecto desse tipo observado foi que no período em que a pesquisadora esteve na escola, quando a diretora geral, percebendo a quantidade demasiada de sujeira deixada pelos alunos nas salas, iniciou o projeto para conservar a sala limpa. Ela passou de sala em sala informando às professoras e às crianças que ao final do dia as salas que estivessem limpas e organizadas ganhariam a imagem da personagem da Mônica colada na porta da sala, em contrapartida, as salas que estivessem sujas seria colado a foto do personagem Cascão.

> Recebi, pouco, mas, recebi super-rápido, porque ela selecionou os piores alunos em termos de aprendizado, os que não tavam conseguindo ler de jeito nenhum no quinto ano, e me deu, repartiu todas as salas e todos os alunos entre mim e outra professora, eu que sou a readaptada e outra que num tava em sala. Ela… eu ate pedi, né? Porque a educação física pra leitura é um pouco diferente, mas, ela me disse… me deu algumas folhinhas, algumas atividades, disse o que os alunos precisavam e eu comecei a desenvolver, pelo que eu achava que seria certo, né? E deu muito certo, tá dando muito certo (Projeto Reforço Escolar).

A orientação dos oficineiros é tão necessária quanto à orientação realizada com as tutoras, principalmente porque para muitos sujeitos que estão desempenhando a função docente nas oficinas é o primeiro contato com uma instituição escolar, como é o caso do Oficineiro de Teatro, dos Oficineiros de Robótica, do Oficineiro de Capoeira e da Oficineira de Xadrez. Todos esses sujeitos são iniciantes no desempenho da função docente no contexto escolar. Por isso que Sacristán (2014, p. 77) expõe: "cada tarefa docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e influência do componente pessoal face à do fundamento científico. Que isto quer dizer que, para cada função, se pode colocar uma forma específica de relacionar conhecimento e ação".

Quando não há, portanto, a orientação e o apoio necessário, os sujeitos passam a agir de acordo com as suas próprias convicções e com os mecanismos que foram adquiridos através da socialização com outros profissionais, ou culturalmente, ou ainda no desenvolvimento das suas funções. Por muitas vezes tais conhecimentos oferecem mais suportes aos docentes do que o saber especializado, de tipo pedagógico (SACRISTÁN, 2014).

Esse fato de ter oficineiros desempenhando a função docente não é específico da Escola Municipal TEI, no Brasil as propostas de educação integral em escola de tempo integral trazem a proposta do desenvolvimento de ações educativas de caráter cultural e desportivo, no formato de oficinas que são ministradas geralmente por atores educativos (jovens, estagiários, moradores das comunidades), que são intitulados de animadores sociais, agentes culturais, oficineiro, dentre outros (DAYRELL, CARVALHO, & GEBER, 2012).

Desse modo, quando os oficineiros são inseridos em uma instituição escolar, como é o caso da Escola Municipal TEI, chegam à instituição com um perfil profissional delineado, que foi se constituindo a partir de sua formação e da constituição dos saberes ao longo de sua vivência profissional. Ao se inserir na escola as práticas profissionais vão de adaptando a organização, a proposta institucional e didática da escola e dos programas ali desenvolvidos.

Nesse ínterim, em termos de orientação para o desenvolvimento do trabalho docente, dois aspectos se colocam bem evidentes. O primeiro é a presença da Secretaria Municipal de Educação junto à escola, para orientar os sujeitos que atuam na Escola Municipal TEI, estando junto principalmente às tutoras por serem elas que acompanham as crianças no tempo

integral. O segundo aspecto é que a orientação para o trabalho docente, por parte da Escola, acontece mais pela Orientadora Educacional.

Após saber se os docentes da Escola Municipal TEI recebem orientação para o desenvolvimento do trabalho, foi indagado também se os mesmos recebem apoio para o desenvolvimento de suas atividades. A grande maioria disse ter apoio sim para a realização de suas atividades. Quando se falou em "apoio" essa expressão foi interpretada pelos entrevistados de quatro formas diferentes, entendida como: apoio quanto aos recursos materiais, auxílio com o comportamento e desempenho das crianças, auxílio quanto ao direcionamento de como desenvolver as atividades, apoio dos colegas de trabalho, apoio da família (como ausência desse apoio).

No processo de realização do trabalho docente, o apoio (seja em qualquer das formas de interpretação) para o desenvolvimento de suas ações é fundamental. Seu trabalho está circunscrito em um contexto educacional mais amplo, que exige demandas que estão além do seu alcance. Esteve (2014) alerta que "muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem. A médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor" (ESTEVE, 2014, p. 106). A inibição a que o autor se refere retrata a desmotivação do docente em relação ao desenvolvimento das ações com qualidade por falta de incentivos e auxílio, como também a se acostumarem a realizar um trabalho meio que "precário", justificado pela falta do apoio necessário e para não gerar confrontos cotidianos que gerem desconfortos relacionais com as autoridades educativas. Essa questão fica bem ilustrada na fala da Tutora do 4º ano B, quando foi indagada sobre o apoio para o desenvolvimento de seu trabalho:

> Sim, sim, sim. Até porque você tem que se acostumar no ambiente que você tá trabalhando. Não é o ambiente se acostumar a você é você que… você vai se inserir nele e pra melhor forma possível de trabalho e menos aborrecimento pra você, você vai ter que trabalhar com o que tem e… se adequar e fazer aquilo (Tutora 4º ano B).

Nessa perspectiva, é possível entender parafraseando Esteve (2014, p.107) "a ação quotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc.".

4.4.2.6. Momentos Coletivos na Escola

Como na Escola Municipal TEI funciona o Projeto Escola de Tempo Integral, o qual propõe uma proposta curricular que agrega os componentes do currículo básico e oficinas

curriculares, possuindo também três tipos de sujeitos que desempenham a função docente, os momentos coletivos na instituição emergem como uma ação necessária para promover uma integração de objetivos, das ações, dos recursos (TITTON & PACHECO, 2012), alinhando assim o trabalho desenvolvido.

Quando foi dialogado com os sujeitos pesquisados (professoras, tutoras e oficineiros), a respeito dos momentos coletivos, identificou-se que tais momentos acontecem nos planejamentos (reuniões) e nas festividades da escola (datas comemorativas, culminâncias de projetos, etc.).

De acordo com os extratos das entrevistas abaixo, os planejamentos acontecem mensalmente, envolvendo todos os sujeitos que desempenham a função docente, esse momento acontecia aos sábados, mas a pedido da equipe foi colocado para um dia da semana à noite.

> Agora tem um **planejamento, geral, que esse é uma vez por mês**, que aí esse é com todos os professores. **Aí eles dão todos os informes… né? Os projetos, a gente fala de projetos, a gente fala da… do… da evolução dos alunos… de como é que tá… o status né? De cada sala e tudo e aí depois tem um momento que a gente pega com as tutoras**. Porque às vezes não dá conta de encontrar né? O pessoal pela manhã então faz assim, um grande planejamento pra que a gente troque informações (Professora 4º ano A).

> No planejamento… uma vez por mês. Se bem que as vezes é difícil porque né? as vezes tem ah não pode, tem outro vínculo… mas a gente faz assim 6 horas, que as vezes… 6, 7 horas da noite até 8, aí dá pra reunir um bom número de… de… assim, o pessoal da escola. **Que… os oficineiros, trabalham com nossos alunos, então, como é que eles estão se comportando lá? Em sala de aula eles estão assim… então, normalmente os alunos que se destacam aqui, naquela parte de comportamento… são os mesmos, Fulano, fulano, fulano** (Professora 1º ano A).

> Agente tem o planejamento mensal que é o grupo da escola toda, manhã, tarde e noite né? Eles estão fazendo a gora juntando com a noite e durante (Tutora 4º ano A)

> No planejamento, uma vez por mês. Tava no sábado, só que aí a gente pediu pra que ficasse na sexta entendeu? Pra não ter que mexer todo mundo no sábado. Aí na sexta-feira de 5 e 40, depois do turno da gente, aí a gente tem o planejamento (Tutora 2º ano A).

É possível também constatar que os temas tratados nos planejamentos variam desde informes a comportamentos e evolução das crianças, assim como planejar as datas comemorativas. Titton & Pacheco (2012) enfatizam que os momentos coletivos são necessários "para tornar possível a conjugação das ações na direção da educação integral" (p.152), proporcionando o desenvolvimento do trabalho coletivo, de uma cultura de cooperação e atitudes de diálogo (TITTON & PACHECO, 2012).

Outro tipo de momento coletivo que foi citado nas entrevistas foi as festividades da escola, como se pode observar nos relatos:

> É, quando tem alguma comemoração… Na verdade, a grande massa da equipe da escola, desde os faxineiros até a gestão… eu respeito todos da mesma forma, como ser humano… como ser humano, né? E sei repartir cada um a sua função. Mas assim, momentos de estarmos todos, é… Quando tem alguma comemoração da escola, que eu acho válida, por conta que tá dentro. Até porque tem os professores da manhã que a gente num… num tem grande contato, né? Por conta do horário mais… Aí eu acabo tendo muito mais contato com as tutoras, que elas têm contato com as professoras da manhã (Oficineiro de Teatro).

> Em datas especiais… é… em projetos da escola… como em mencionei, o São João, foi um projeto da escola, o desfile, o dia dos pais, é… vai ter o dia de circuito das oficinal… além disso, fora também, tem atividades fora que a gente pode participar, campeonato entre as escolas de libras, das escolas integrais… temos isso também (Oficineira de Libras).

Faz-se necessário destacar que as pessoas que mais expressam a existência dos planejamentos mensais são as professoras e as tutoras. Os oficineiros quando se pergunta sobre momentos coletivos eles relatam que são as festividades da escola. Esse aspecto conduz ao entendimento que os oficineiros não são incluídos nos planejamentos mensais. Tal fato é confirmado nas falas da Professora do 5º ano B e da "Monitora 1".

> Tem, tem uma… uma… um planejamento geral que é pra todo mundo, aí **no primeiro momento é com todo mundo e depois divide: professor, tutor e oficineiro, pra cada um fazer o seu** ("Monitora 1").

> **Nós temos o planejamento geral as vezes eles colocam todos**. Como tem professor que trabalha fora né? Não é só… por a gente ganhar pouco, a gente pega várias coisas**… então, na verdade é só o primeiro planejamento geral pra todo mundo, depois não**. O que é a gente faz? Como a gente sabe quem é nosso tutor, por exemplo, eu quando planejo no final de semana, eu mando para minha tutora né? Então a gente segue… tem que seguir a mesma coisa, não vamos fugir da linha. Então… eu planejo, mando pra ela e a gente trabalha em conjunto. Mas… momentos juntas assim… da escola que prepara, não. (Professora 5º ano B).

Dessa forma, os oficineiros tem contato direto com as tutoras, porque trabalham no mesmo turno. Não foi identificada nenhuma forma de interação entre os oficineiros com as professoras da manhã.

As docentes acima citadas explicam que há um primeiro planejamento geral com todos os sujeitos, mas que depois não se tem essa continuidade da presença e participação de todos os sujeitos que desempenham a função docente, principalmente dos oficineiros, contrariando a proposta de integração curricular que baliza as propostas de educação integral em escola de tempo integral e que consta no Plano Municipal de Educação. Assim, tal contexto organizativo de separação faz com que os sujeitos que desempenham a função docente trabalhem sem partilhar os conhecimentos e as práticas, concorrendo para a burocratização e segmentação do trabalho pedagógico (SACRISTÁN, 2014).

4.4.2.7. Recursos disponíveis para a realização das atividades

Em relação aos recursos disponíveis na instituição para a realização do trabalho pedagógico, quatorze dos sujeitos entrevistados expressam ter sim recursos necessários para a realização do trabalho e os elencaram:

> A gente tem as salas, tem jogos, tem bingo, tem um… uma lista… que a gente pode recorrer pra pegar. Tem caixas de livros também que a gente fica na sala, pra… o momento de leitura… e a gente tem material que a escola disponibiliza quando a gente vai precisar. Não tem pra todas as salas, mas a gente agendando, a gente consegue pegar. Isso, aí esses aqui são os materiais pedagógicos que a gente dispõe, aí como não tem muitos a gente tem que… reveza né? Aí se quiser fazer o bingo, o dominó aí vai… (Professora 1º ano B)

> Hoje, além de a gente ter a xerox né? Que é muito importante, no caso que... tem alunos que não consegue desenvolver atividade, então pra gente copiar pra ainda fazer com aquele aluno, fica difícil. Então a xerox ajuda muito. A gente tem uma biblioteca, a gente tem uma sala de vídeo, se você… um recurso de data show de... … de televisão, de tudo e a gente tem a sala de robótica com computador né? De informática que também ajuda muito assim, no caso de alguma pesquisa… É, é. Entende? E a gente passa pra eles como pesquisar alguma coisa, na biblioteca a gente… No momento, a gente tá com problema de computadores, mas aqui, tem em média de 16… acho que uns 16 computadores. Só que alguns computadores foram pra manutenção e não voltaram ainda, mas a gente faz sim pesquisa com eles. (Tutora 4º ano A)

Diante do exposto, os docentes acima citados colocaram de forma bem satisfatória a existência de recursos para auxiliar na realização da ação educativa, contudo, mesmo enfatizando e elencando a existência e disponibilidade de recursos para serem utilizados, durante o período que a pesquisadora esteve na Escola, não foi observado ações educativas cotidianas que se utilizassem de tais recursos.

Em contrapartida aos docentes que afirmaram ter recursos, sete dos sujeitos entrevistados enfatizam que há recursos, mas que estes são bem limitados, pois chegam materiais no início do ano, mas são insuficientes para atender a demanda das turmas. Conforme pode-se constatar nos relatos:

> Quando chega material… porque nas escolas públicas né? **Só chega material no início do ano né? Chega de tudo, kit completo**, caderno capa dura, lápis, lapiseira… tem tudo… caderno desenho, caligrafia, a escola aqui dispõe de um auditório muito bom de… de… data show não… é… vídeo, o vídeo**… a gente trabalha com o que tem** (Tutora 4º ano B).

> É como eu falei. **Os recursos, realmente eles são limitados**… da minha área né? A… não temos livros didáticos… o material que a gente tem é próprio de pesquisa… a Prefeitura já… tentou… eles pesquisam o que tem, então envia… pra nós. Mas a questão, é que realmente, o material é escasso. Quanto à escola… tá sempre a nossa disposição, o que a gente precisa. É… aula em vídeo, porque a minha disciplina é muito visual. Então, quando há a disponibilidade, a é… quando eu preciso a escola está… tem a disponibilidade pra sala, pra trabalhar com recursos visuais, dessa forma né? E… enfim… o material didático que eu uso mesmo é o

> meu, assim como os demais professores, que tem aí nas outras escolas, também tem utilizado seu próprio material… pessoal né? E, é isso. (Oficineira de Libras)

> É, **recurso tá um pouco limitado** né? **No momento a gente só tem 1 computador… funcionando**, tem uma sala bem ampla, **mas não tem o… o… o restante dos recursos**. Além do computador a gente tem, **assim, funcionando a gente tem 2 kits de robótica… mas não temos a pilha, e temos as pecinhas lá assim… que tão meia solta, não formam nem um kit completo que é o que a gente tá utilizando no dia a dia, mas sem a pilha, fica só na base do teoria mesmo, aula**. ("Monitora 1")

Pode ser que diante do contexto de que existem materiais, porém são limitados, explique-se a pouca utilização do que se tem disponível na escola.

Mesmo a Oficineira de Libras relatando que na sua área os recursos são limitados, ela se utiliza dos recursos que a escola dispõe e vai adaptando de maneira que consiga realizar sua ação educativa. Essa atitude da oficineira expressa conforme explica Woods (2014) a capacidade de criatividade no ensino, tendo em vista que é uma capacidade de pensar se colocando no lugar do outro, ensaiando potenciais interações antes do acontecimento, em um processo de adaptabilidade, flexibilidade e prontidão (WOODS, 2014). É importante enfatizar novamente que a Oficineira de Libras possui formação específica na área em atua, o que lhe permite refletir sobre sua prática, pensando a melhor forma de realizá-la.

Todavia, a "Monitora 1" que é uma das responsáveis por ministrar a oficina de robótica, expõe no relato escassez dos recursos para a realização das atividades e que por esse motivo a oficina, conforme fala da mesma, "fica só na base da teoria mesmo" (Monitora 1).

A referida oficina é realizada no laboratório de informática, mas, além da falta de computadores, não se tem os kits específicos para se trabalhar com a robótica. A "Monitora 1" explicita em sua fala que atualmente só tem dois kits, um completo, mas que falta pilhas e outro que está incompleto que usado no dia a dia com as crianças. Desse modo, os dois oficineiros (Monitora 1 e Monitor 2) recebem as crianças na sala de informática, entregam uma caixa com o kit que está incompleto para as crianças e estas brincam livremente com as peças[33].

[33] Outras situações referente à oficina de robótica puderam ser observadas na ocasião que a pesquisadora esteve no momento de realização da oficina, quando o Monitor 2 para entreter duas crianças que estavam inquietas na sala disponibilizou uma garrafa de álcool e duas flanelas para que os mesmos limpassem as bancadas do laboratório de informática, e, assim as duas crianças fizeram, como muita satisfação por sinal, até o término do horário da oficina. Em outro dia no momento de realização da oficina de robótica, a Tutora do 4º ano A ao chegar com a turma no laboratório de informática às 14h30min para encaminhar as crianças para a oficina, foi informada pelos oficineiros que não haveria a oficina porque eles iriam começar a lavar o laboratório naquele momento. Nesta circunstância, a Tutora retornou com a turma para sua respectiva sala de aula. Não ficou claro o porquê que os oficineiros iriam iniciar a limpeza naquele ambiente no momento que seria a oficina, se desde as 13h os oficineiros estavam na sala dos professores e as crianças até as 14h30min estavam no período de reforço escolar.

Urge destacar mais uma vez que tanto a formação da "Monitora 1", quanto do "Monitor 2" não são adequadas para a área que atuam. Assim fica mais difícil de pensar em estratégias para superar os desafios e as dificuldades que se colocam frente ao seu trabalho, passando a agir à base de improviso ou a não agir.

Houve também cinco sujeitos que desempenham a função docente que afirmaram não ter recursos disponíveis para o trabalho:

> Na verdade, eu não tenho. Pras meninas, falta acessório de baliza, como arco, massa, essas coisas… bastão que não tem, e o fardamento foi solicitado, né? Esperando chegar… se chegar (Coreógrafa da Banda).

> Falta os recursos. É. exatamente. Se fosse uma sala fechada onde o aluno ficasse… ali sem trânsito, sem outros alunos correndo, pulando, sujando… porque eles estão no… aqui na areia, aí passa no meio aqui, suja tudo tem que varrer, tem de passar pano… fica difícil. (Oficineiro de Capoeira)

> Hoje? Nós temos o quadro… a tarde no caso, a quadro e o lápis. Porque, xerox agora, tem que… você tem que trazer o papel porque não tem papel. Tem a tinta mas não tem o papel. (Tutora 5º ano B).

Em geral percebe-se que as oficinas são as que mais padecem por falta de recursos. Ao que se pode observar a oficina que ainda dispõe de material necessário e que é utilizado é a oficina de xadrez, e, mesmo assim a Oficineira ainda expõe que faltam outros tipos de materiais, conforme relato:

> Precisaria do relógio, precisaria de mais xadrez, porque às vezes tem sala que muitas crianças fica sem participar porque não tem jogo suficiente, muito escasso o xadrez e desvalorizado também (Oficineira de Xadrez).

As oficinas de teatro e capoeira estas padecem totalmente da falta de recursos, os oficineiros trabalham sem nenhum tipo de material, é um bem artesanal que requer muita habilidade dos mesmos para manter a atratividade das crianças pela oficina. Na oficina de teatro o Oficineiro trabalha com brincadeiras e jogos que realmente fogem totalmente a proposta do teatro e da dança, tendo que improvisar atividades e usar de muita criatividade para manter a oficina.

A oficina de capoeira além da falta de material enfrenta o desafio de não uma definição do espaço que será utilizado para o desenvolvimento da mesma. Ora o Oficineiro é orientado a realizar a oficina no rol próximo ao refeitório, ora é orientado a usar o ginásio e fica nessa incerteza[34].

---

[34] No momento em que a pesquisadora obervava a oficina, o Oficineiro solicitou a chave do ginásio (um espaço amplo e bem satisfatório para o desenvolvimento das atividades), pegou as chaves, a tutora entregou-lhe os

A Oficina de banda por sua vez, é desenvolvida no ginásio da escola, mas também com déficit de material. Existem alguns instrumentos, mas não o suficiente para a formação de uma banda marcial completa. A Coreógrafa trabalha sem material, para ensaiar a coreografia das músicas com as balizas ela utiliza a voz para imitar o som da música e assim realizar a oficina. Isso requer muito empenho da mesma.

Desse modo, há uma carência de recursos muito grande para o desenvolvimento das oficinas, carência também de recursos tecnológicos para trabalhar com as crianças e carência ainda de utilização dos recursos disponíveis na escola.

Todo esse contexto emerge como desafiador para o trabalho docente, além de todas as outras questões já discorridas nas seções anteriores. Percebe-se, de modo geral, um esforço grande dos docentes que trabalham com recursos escassos ou sem eles, para realizar seu trabalho. Muitas vezes, os docentes preparam os instrumentos que irão utilizar no seu trabalho. Tardif & Lessard (2014) caracterizam o trabalho docente como sendo muito artesanal, pois muitos professores não se contentam apenas em estar na sala de aula e utilizar os recursos disponíveis, eles vão muito mais a frente organizando o seu espaço de atuação e construindo o material a ser utilizado, como recursos pedagógicos, textos, horários, bilhetes, desenhos, planos (TARDIF & LESSARD, 2014), como também vão renovando tais instrumentos de acordo com a necessidade. Muitos, até para manter a qualidade de sua ação, acabam por assumir a responsabilidade de arcar com os custos necessários para realizar as atividades. Nesse sentido, Esteve (2014) afirma que "hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas" (ESTEVE, 2014, p. 106).

As condições de trabalho, ainda concordando com o supracitado autor, interferem de tal modo no trabalho docente que as dificuldades e desafios enfrentados acabam por emperrar o desenvolvimento de práticas inovadoras, pois os recursos como bem afirma Giolo (2012) "são pressupostos para o sucesso da atividade docente" (p. 103).

---

alunos e ele os conduziu ao ginásio, quando iniciou com os alongamentos cerca de dez minutos chegou o inspetor dizendo que a direção tinha dito para o oficineiro não usar aquele espaço e comunicou que o oficineiro deveria levar a turma para o rol perto do refeitório. O Oficineiro parou as ações organizou a turma e os conduziu para o local que o inspetor havia indicado, ao chegar lá o docente foi organizar novamente às crianças para começar de novo a aula, nisso as crianças só tiveram ao todo dezessete minutos de oficina. Esse rol citado é um espaço limitado, lugar de trânsito de alunos e funcionários, tem muito barulho externo e em determinado momento da tarde fica no sol. Por isso que no extrato da entrevista acima citada o Oficineiro fala de se ter além de recursos, uma sala.

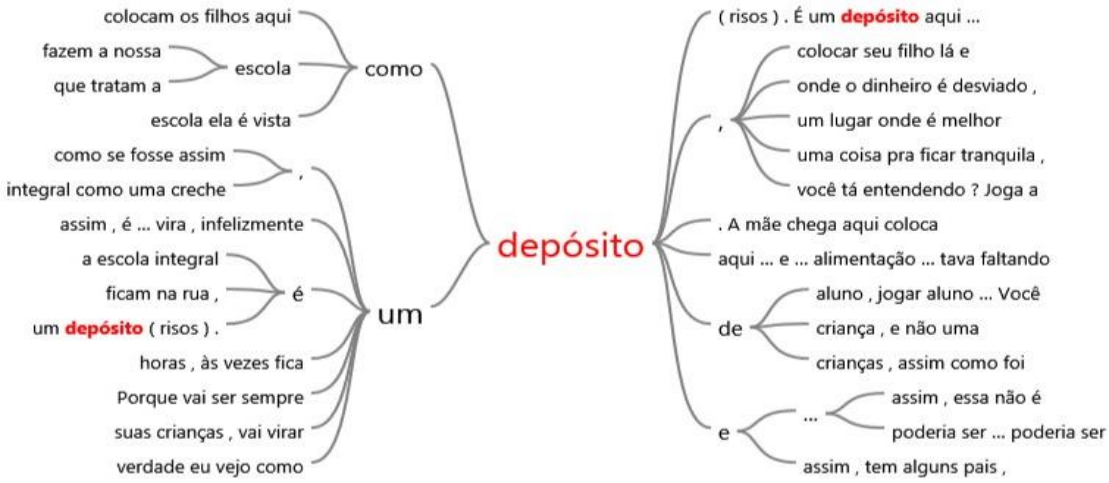
4.4.3. Conhecimento do Projeto Escola de Tempo Integral

No debate da ampliação da jornada escolar, um aspecto fundamental se refere à concepção de integralidade dos sujeitos (tal como referenciado no segundo capítulo dessa dissertação). No caso de João Pessoa, o projeto não possui documentos que expressem a concepção a ser "aplicada". Mesmo assim, na pesquisa procurou-se identificar como esses/as profissionais concebiam a Escola de Tempo Integral, considerando que, mesmo não existindo os documentos, existiam (à época da sua criação) as orientações do Programa Mais Educação que inspiraram o projeto municipal em tela[35] e que poderiam ter sido utilizadas. O Programa produziu diversos documentos que continham uma concepção de educação integral (RODRIGUES, VIANA, CASTRO, JÚNIOR, & BERNARDES, 2018). Nesse sentido, buscou-se investigar qual o conhecimento e entendimento que os sujeitos que desempenham a função docente têm sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, buscou-se saber também quais os pontos positivos e negativos do Projeto, o que motivou tais sujeitos a fazer parte dele e o desejo de permanecer atuando no mesmo.

4.4.3.1. Percepção e Conhecimento sobre o Projeto Escola de Tempo Integral

Ao dialogar com os sujeitos que desempenham a função docente na escola sobre sua percepção e seu conhecimento do Projeto Escola de Tempo Integral, a grande maioria dos sujeitos entrevistados relatou, mediante o contexto em que estão inseridos, que a escola de tempo integral se configura em um "depósito de crianças" (Ver Figura 2):

Figura 2 - Percepção sobre a Escola de Tempo Integral



(Consulta de Pesquisa de Texto Programa NVivo 11)

[35] A Universidade Federal da Paraíba (campus João Pessoa) organizou um curso de aperfeiçoamento na área, voltado para os profissionais do referido programa.

Complementando ainda essa percepção sobre o Projeto Escola de Tempo Integral a Professora do "4º ano A" enfatiza:

> Eu acredito que a escola integral ainda, ainda é… ela tem… **ela cumpre o papel assistencialista** (Professora 4º ano A).

Esse entendimento expressado pelos sujeitos que desempenham a função docente quanto ao Projeto Escola de Tempo Integral (Figura 2) se correlaciona com os postulados de Arroyo (1988), ele entende que a escola em tempo integral é "alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres" (p. 4). O referido autor expõe que as escolas integrais eram consideradas instituições totais que tinham o caráter formador e preventivo, formador no sentido de desenvolver os educandos, não só ilustrando a mente, mas em todos os seus sentidos, potencialidades, instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito, vivenciando a ordem social dentro da escola. O caráter preventivo se refere ao trabalho de adequação social, de seguir as normas morais da sociedade, de tornar os estudantes em cidadãos educados, e, esse tempo integral na escola servia para afastar as crianças pobres da violência do meio social (ARROYO, 1988).

Nesse contexto, a partir da ótica dos sujeitos que desempenham funções docentes na Escola Municipal TEI (Figura 2), configura-se a compreensão que a ampliação do tempo escolar não objetiva a realização de uma educação integral, mas está direcionada à proteção das crianças contra as situações de vulnerabilidade, oferecendo-lhe oportunidade de alimentar-se no contexto escolar, suprindo necessidades que não são oferecidas e /ou deficitárias no meio familiar. Caracterizando assim uma prática assistencial, destinada principalmente às classes populares (que são a maioria nas escolas públicas).

Giolo (2012) explica que no Brasil sempre existiu escola de tempo integral destinada para a classe dominante, como por exemplo, os colégios jesuíticos no período colonial, os colégios e liceus no período imperial, internatos, grandes colégios da República dirigidos por ordens religiosas. Com o processo de industrialização do país a escola passou a ser apenas de um turno para conseguir comportar o maior número de alunos, mesmo que em sua maioria as instituições escolares fossem destinadas as elites. Contudo, mesmo as escolas concentrando-se em um único turno os sujeitos das classes mais abastadas continuavam a receber uma formação integral (aulas de reforço, cursos de línguas, equitação, balé, música, tênis, dentro outros), no contexto escolar ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos. Desse modo, para a classe dominante a escola se configura naturalmente de tempo integral (GIOLO; MOLL, 2012).

Para as classes populares destinavam-se as escolas de tempo parcial, estas foram "organizadas pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho" (GIOLO, 2012, p. 95). Até mesmo quando se pretendia ampliar o tempo escolar para as classes populares, este tempo estava atrelado à preparação para o trabalho como é o caso das escolas técnicas (GIOLO, 2012). Dito de outra forma, "a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais" (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Apesar dos sujeitos entrevistados terem essa percepção que a Escola está se configurando em um depósito, uma parte deles compreende que esse não é o objetivo de uma escola em tempo integral. E, em certa medida, apontam que uma educação integral deveria ter mais ludicidade nas atividades desenvolvidas.

> A proposta é interessante porque ajuda bastante, porque tem muito aluno que tem dificuldade, se fizesse todos os projetos, todas as oficinas direitinho, ajudaria muito essas crianças… esse ano tem a tutora que ela é muito bacana, **ela sempre tenta ajudar, mas se tivesse mais curso, mais lúdico, mais brincadeira, pra que eles num ficassem também só na sala de aula, né? Ajudaria muito** (Professora 3º ano C).

> Olha, na verdade, pra hoje o que eu tenho que dizer… se a Prefeitura tivesse dado mais suporte, dá mais suporte à escola integral, ia ser uma coisa boa, não só pro aluno, mas pra comunidade toda. Atual é… eu sinto como se fosse assim, um depósito de aluno, jogar aluno… Você pega aluno, bota lá, vai passar o dia todinho porque a mãe tá precisando, necessitando né? Que não deveria ser assim. Deveria funcionar uma coisa… tá tem o almoço tem o lanche, mas não é… tem aquele suporte do… lanche pela manhã, o almoço e a tarde também um lanche, mas não é só isso que funciona, tem que funcionar uma biblioteca a tarde, tem que ter um projeto de leitura… o projeto de leitura quem faz somos nós né? tem que a ver um projeto de leitura, tem que **ter uma atividade lúdica** na hora do intervalo, pra não ter a guerra, porque tudo deles é com violência né? então assim, hoje… a escola integral não é o que a gente imaginava, que seria uma coisa pra comunidade aproveitar né? e **na verdade eu vejo como um depósito**. A mãe chega aqui coloca aquele aluno durante… sete horas da manhã, deixa lá e vem buscar de cinco horas e você fica ali com a responsabilidade de ser médica, psicóloga, enfermeira, tudo, você é. (Tutora 5º ano B).

A professora e a tutora que tiveram seus relatos acima citados apresentam a compreensão que o Projeto escola de Tempo Integral deveria oferecer mais oportunidades significativas de aprendizagem para as crianças e não apenas *mais do mesmo* (MOLL, 2012). Tendo em vista que de acordo com Arroyo (2012, p. 34)

> se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo seria insuportável (...) oferecer mais tempo da mesma escola (...) ou mais educação do mesmo tipo de educação (...)

Nesse aspecto conclui-se que a escola de tempo integral ainda é vista por muitos como um benefício assistencial, quando este tempo a mais que a criança passa na escola seria uma oportunidade necessária para o desenvolvimento de uma educação integral. É preciso avançar ainda no debate em relação ao objetivo da ampliação da jornada.

4.4.3.2. Avaliando o Projeto Escola de Tempo Integral

Além de se posicionarem quanto à concepção, os sujeitos também fizeram uma avaliação do Projeto, para tanto, foi pedido para que eles elencassem os pontos positivos e negativos. Como a maioria dos sujeitos docentes vê a escola na qual atuam como um "depósito" de crianças, cumprindo também um papel assistencialista, os pontos positivos destacados em relação ao Projeto Escola de Tempo Integral fazem menção justamente as práticas assistenciais, como pode ser observado:

> **Tirar a criança da rua, do ócio né? do envolvimento com a droga, outras coisas… que a rua oferece e tem também a questão de que tem famílias que precisam de um lugar pra deixar essa criança pra ir trabalhar**, (...) (Professora 1º ano A)

> Os positivos, eu acho assim, **tirar a criança o máximo de tempo de casa, porque a comunidade que nós atendemos aqui, por exemplo, é uma comunidade barra pesada, então acredito que seja que se esses meninos passam muito tempo na comunidade, né?** É… em casa eles não têm nenhum apoio, a gente sabe né? Todos os dias, **mais de setenta por cento da turma não faz tarefa de casa, os pais não são letrados, não tão nem aí mesmo, tem pai, tem pai que bebe num dia, chega no outro, continua bebendo, e a criança no meio daquilo alí, droga, tudo, e não tem não acompanhamento…** Então, **a escola integral já supre isso, porque o que eu dou de conteúdo pela manhã, a professora da tarde reforça, seria uma professora de reforço, né? Que no caso eles não tem condição de pagar, muitos não teriam, né?** Então é positivo nesse sentido, eu vejo que aqui o avanço dos alunos é maior do que lá na outra escola, do que na integral, porque aqui tem esse acompanhamento, sabe? (Professora 3º ano A)

> Os pontos positivos: eu acredito que é uma escola muito rica, **é uma escola que é… que você vê que tem refeitório, você vê que tem… não falta merenda, não falta lanche, pode ser da forma que for, mas tem pra eles. Tem… os professores especializados, os professores de Libras, têm professores de robótica, de xadrez, que é uma riqueza, de capoeira né? Porque se ele tivesse fora da escola eles não ia ter essa oportunidade né? Ter uma biblioteca riquíssima, porque se você entrar ali na biblioteca, não falta livro pra eles leem né? A gente tem… diversas coisas, até a própria tutoria mesmo, porque é um… é… nós temos uma professora de reforço** que se eles estivessem em uma escola normal, vamos dizer assim, eles não teriam esse reforço que a gente tem e são professores comprometidos que se preocupam mesmo antedeu? Eu acho que isso aí é um dos pontos positivos maiores (Tutora 4º ano A).

Os pontos elencados como positivos, como se pode perceber nos relatos, se resumem em benefícios de "proteção" da criança contra as situações de vulnerabilidade, oferta de

alimentação, aulas de reforço e participação nas oficinas. Isso acaba por reforçar a visão do papel assistencial da escola de tempo integral, fundamentada na justificativa da necessidade do público que atende, principalmente por serem crianças de classes populares. Pouco ou nada se fala em relação à possibilidade de ser realizada uma educação integral.

Arroyo (2012) chama a atenção para essa compreensão que vem se configurando em relação aos programas e projetos de escola de tempo integral, para ele "dependendo de como vemos os educandos e a infância-adolescência populares destinatário dos programas, daremos uma direção ou outra, priorizaremos umas atividades ou outras, umas políticas ou outras" (p.36).

Por muitas vezes acaba por sempre estigmatizar as crianças e adolescentes das classes populares como as que são lentas, indisciplinadas, com dificuldades de aprendizagem, carentes de valores, de cultura, de dedicação, de racionalidade e se tentar "compensar" o que se é desprovido no meio familiar e social, para que esses não sejam causa dos altos índices de repetência e baixo rendimento em avaliações de larga escala. Nesse sentido, Arroyo (2012) explica que

> Quando essa visão predomina, enraizada na cultura gestora escolar e docente, ou quando predomina nas políticas e diretrizes e no rígido corpo normativo e avaliativo, termina marcando todas as políticas, diretrizes, regimentos, projetos e propostas. Sua intenção será mais educação e mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes menos capazes de aprender, acelerar lentos e desacelerados, suprir carências mentais, de racionalidade escassa, ajudar nos deveres de casa, reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos, elevar as médias das provinhas e provões federais, estaduais e municipais (p. 37).

Nesse sentido, desloca-se o discurso das questões estruturais preexistentes para se "culpabilizar" os indivíduos (alunos ou professores). Nesse sentido, o projeto possibilita a criança ter aulas de reforço, que já é uma oportunidade diante do contexto em que os pais são iletrados e/ou não tem uma estrutura para o momento de realização da atividade de casa em casa, assim como não tem condições financeiras de custear aulas particulares para "suprir" as necessidades de aprendizagens das crianças. Assim, as visões negativas a respeito da infância e adolescência populares, visão essa que, por muitas vezes, desvirtua os programas e políticas educacionais, reduzindo – os "a mais educação de condutas e a mais tempo na escola para tirar os alunos da contaminação com a violência, as drogas, o roubo... Lamentavelmente, essas políticas e programas, se assim pensados, reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filho(a)s do povo" (ARROYO 2012 p.37).

No que diz respeito aos pontos negativos foram assinalados: a falta de apoio da família, a falta de estrutura escolar e de recursos para a realização do trabalho.

> Mas acaba acontecendo que muitas **vezes a família coloca em tempo integral e não dá aquela assistência**, mesmo sem ter essa necessidade, por exemplo, só o pai trabalha a mãe não trabalha… **mas não quer ficar com a criança em casa, então assim, ausenta muitas vezes a responsabilidade da mãe… né? De criar o seu filho, de dar essa assistência… eu conheço muitos casos, então… acaba… acaba prejudicando a criança, eu vejo dessa forma**. Interfere na aprendizagem e no trabalho do professor porque hoje em dia o professor também é sozinho… sem ajuda da família (Professora 1º ano A).

> Mas assim, em **estrutura, eu acho que a desejar sim**. A divisão… a forma de conter, **certas partes de higiene pessoal dos alunos, que deveria ter… No pós-almoço, ter um descanso**… um descansozinho tá tá tá. Principalmente nisso, e eles voltarem pras oficinas da tarde**. Quando eles chegarem de manhã, eles terem seu café da manhã**, mas eu só acho que peca muito essa parte… Teve as aulas da manhã, antes do almoço não teve seu… né? **Parte da higiene pessoal de cada um, tomar um banho, é… se trocar deveria ter sim essa, essa… é… era pra ser fornecido pros alunos o mínimo de duas fardas, pra eles usarem diariamente, usar pela manhã, tomar seu banho, se trocar, e trocar de né… trocar… e no mais, não!** Só, assim, a forma do dia, de passar o dia, o restante, e tal… Tudo funciona muito bem (Oficineiro de Teatro).

> Negativo, que ainda tá **faltando muitos recursos** né? **Pra uma escola ser integral mesmo né? A falta de recursos**. Os **materiais adequados** né? Que precisa né? Pra… pra os alunos se desenvolverem né? Porque professores tem né? Mas o espaço… pronto**, o professor de capoeira, ele não tem o canto certo**. Se tiver professor de… de… recreação, que é a parte de jogar bola, essas coisas, tem a quadra né? um… o professor de banda né? Não tem um espaço adequado pra… pra eles. E os **materiais que faltam** né?(Tutora 1º ano B)

> Olhe, **sinceramente eu só vejo negativo**. Porque a gente **vê crianças extremamente é… deficientes de atenção, de carinho por parte da família, porque são literalmente jogadas aqui, de 7 horas da manhã até as 5 da tarde, crianças que não aprendem a própria higienização pessoal, porque passam o dia todo sem tomar banho, escovar os dentes, sem nada**. Crianças que **passam sufocadas por conteúdo, porque é conteúdo de manhã, é conteúdo à tarde, é conteúdo a toda hora**, então eu não consigo ver benefícios. Eu acho que a ideia **é interessante… de ter oficinas a parte da tarde, quando funciona, mas a gente sabe que não funciona, porque pelo menos na minha oficina não tem recursos**, nas demais a gente sabe também que faltam recursos. Então fica meio vago. **Aí eu tô na oficina de informática, mas eu tô aprendendo o que, se não tem recurso? Nada. Eu tô só preenchendo tempo não está em casa, a verdade é essa** ("Monitora 1").

A falta de apoio familiar foi o aspecto mais citado como ponto negativo, principalmente pelas professoras e tutoras, devido à exigência de resultados do processo ensino-aprendizagem. Cada vez mais são transferidas para a escola ações que são de responsabilidade da família, como foi citado reiteradamente nos relatos acima, referindo-se ao fato de muitas crianças chegarem sem apresentar o mínimo de "educação doméstica". Desse modo, é o espaço de socialização e aprendizagem das "regras de comportamento" que, muitas vezes, destoam dos hábitos familiares. Por outro lado, muitas crianças nem tem uma estrutura familiar que lhe dê esse apoio, são desassistidas pelos familiares, necessitando da intervenção

do Estado para que sejam preservados os seus direitos fundamentais (SANT'ANNA, 2012). Assim, torna-se difícil a concretização da parceria familiar prevista na legislação vigente (no art. 205 da CF (1998), no qual a educação é "dever do Estado e da família", reforçado pela LDB 9394/96 no art. 2º que dispõe "a educação é dever da família e do Estado"). Imbernón (2017) explica que a escola apresenta-se como impotente para educar a criança sozinha, necessitando do apoio de todas as instâncias de socialização que intervêm na educação das crianças, dentre elas está a família.

Nesse contexto, Tardif & Lessard (2008) exprimem que "os docentes são abandonados a si mesmos, em sua relação diária com os alunos e na construção de sentido que eles tentam encontrar ou dar à sua experiência" (p. 259). Esteve (2014) ainda complementa que muitas vezes os sujeitos que desempenham a função docente são compelidos a repensar a sua atitude em relação à presença nas aulas de alunos que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes.

Outro aspecto citado como ponto negativo foi a estrutura da escola, tendo em vista que as crianças não possuem locais apropriados para tomar banho e descansar. Quando se pensa em oferta de educação integral se reconhece a necessidade de uma infraestrutura compatível, conforme já discutido no início deste capítulo.

O terceiro ponto colocado como negativo, principalmente no que tange às oficinas foi a falta de recursos para o desenvolvimento do trabalho. Há realmente uma coerência desse ponto aparecer como negativo, tendo em vista que no item 4.4.2.7 que trata dos recursos disponíveis para a realização do trabalho pedagógico, a escassez de recursos para a realização das oficinas fica bem explícita.

Faz-se necessário também considerar o sentimento de frustração da Tutora do 5º ano B, pelo Projeto não ter o devido investimento que merecia e por focalizar na permanência da criança, mas não pensar e estruturar melhor o trabalho docente.

> **Então assim, a gente se frustrou muito com essa história da… escola integral né? Que ela deveria mais funcionar… eu sei que… a situação financeira da Prefeitura não é lá essas coisas boas, mas se adotou aquilo né?… se você segura um pote você num tem que segurar ele até o fim… Era pra ter suporte, não tem, entendeu? Então a gente frustra com as coisas. Porque a gente achava que seria uma coisa pra ajudar a população… é uma carga horária muito grande pra gente professor** (Tutora 5º ano B)**.**

Essa frustração também acarreta o mal-estar docente (ESTEVE, 2014), essa expressão mal-estar docente, segundo ESTEVE (2014), é utilizada para sintetizar o conjunto de reações e os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições

psicológicas e sociais em que exerce a docência, em meio ao contexto de muitas mudanças e muitas atribuições, levando o docente a sentir-se desajustado em seu trabalho.

Dentre os 33 sujeitos entrevistados, apenas uma professora e uma tutora afirmaram não enxergar pontos negativos. Para elas tudo está satisfatório, conforme os relatos

> Os pontos negativos que eu acho… acho que é… não, não tem um ponto negativo que eu diga: "Tá negativo nisso.", não. Nesse tempo de… integral não. Porque é melhor pra eles, é melhor eles tá na escola, do que eles estão na rua praticando alguma coisa. Que queira quer não, se eles não estão na rua… não estão na escola, eles estão em casa ou na rua praticando algum ato que não deveria (Professora 2º ano C).

> Eu… tem muito mais positivo… num tô vendo negativo não; negativo acho que é o mínimo, porque sempre tem alguma falha de alguma… algum lado, mas, pelo menos na escola que eu trabalho, eu… eu acho sempre positivo. Eu acho organizado, entendeu? Ele é muito organizado, a direção é… é muito ativa com suas atitudes, e que sempre a gente tá vendo evolução (Tutora 2º ano B).

Na verdade, durante todo o processo da entrevista, tanto a professora quanto a tutora apresentam uma visão da escola em que tudo é e está bom. Não se sabe ao certo o porquê de tal postura, mas algo que emerge como hipótese é que as duas tem contrato de prestação de serviços e ficam de certa forma inibidas em expor as situações que não são satisfatórias no Projeto Escola de Tempo Integral temendo que isso cause algum prejuízo para o seu trabalho e vínculo empregatício.

4.4.3.3. Motivação para fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral e desejo de permanecer no mesmo

Nessa avaliação do projeto também se considerou as questões afetivas, desde as motivações que os levaram a fazer parte do Projeto Escola em Tempo Integral até o desejo de permanecer fazendo parte do mesmo, considerando que a docência é um trabalho centrado na interação e envolve a satisfação (Tardif & Lessard, 2010).

A grande maioria dos sujeitos entrevistados relatou que não tiveram motivações específicas, porque foram designados pela secretaria municipal de educação para atuar na instituição. Alguns também foram designados pelo fato de residir no bairro onde a escola está localizada.

Embora tenham sido designados para atuar na instituição, trinta e dois sujeitos que desempenham a função docente relatam ter o desejo de permanecer na instituição, conforme se pode observar em alguns relatos:

> Sinto, sim. É… **eu gosto dessa escola, eu prefiro apesar de ser distante da minha casa, mas eu me sinto bem aqui**, e eu vejo assim que é uma escola que tá crescendo, a cada dia tem uma evolução de alguma coisa, uma mudança, entendeu? Que tá melhorando (Tutora 2º ano B).

> Sim. **Além de gostar de… de… eu criei um vínculo muito forte porque a gente fundou né? Eu cheguei aqui… a gente tem um vínculo muito forte**. As crianças já me conhecem… como eu moro próximo também facilita muito pra mim e a gente tem um vínculo, conheço muitos pais de alunos, muitos alunos… eu convivo com eles aqui dentro e lá fora também (Tutora 4º ano A).

> Me perguntaram uma vez porque é que é que eu moro tão distante da escola e porque que eu tô aqui e porque que eu não peço remoção. **Ela é uma escola bem aberta, que quando você precisa, quando você propõe uma atividade nova e tudo… eles escutam pra ver se é viável ou não… então é uma escola… é uma escola bem bacana nesse sentido. O corpo pedagógico… pedagógica, o corpo técnico da escola é muito presente é muito atuante. Então eu não pretendo sair daqui.** Por esse motivo. A escola tem essa abertura, é uma escola muito boa (Professora 4º ano A).

Se de um lado, eles/as expressam em suas falas a satisfação em trabalhar na Escola, de outro, é perceptível seu engajamento, mesmo diante das situações desafiadoras.

A gestão da escola se faz presente cotidianamente na escola, as quatro pessoas que atuam como gestores possuem postura de diálogo com todos os profissionais da escola. Contudo, deixa a desejar no sentido de cobrar a efetivação do trabalho de alguns profissionais que atuam na instituição, como o trabalho da psicóloga, da supervisora, do Coordenador da Tutoria e do Programa Ciranda Curricular que deveria estar mais presente na escola, acompanhando o trabalho dos oficineiros e tutores, orientando quanto ao planejamento e execução das ações. A gestão também não se posiciona a respeito da orientação do coordenador em manter as crianças em sala o tempo todo com atividades de reforço, indo na contramão da proposta de educação integral, deixando transparecer que interpretam a questão do tempo integral para "reforçar" os conteúdos estudados pela manhã e não como oportunidade de proporcionar uma formação integral para as crianças.

Apesar da necessidade de mudança nos aspectos acima citados em termos de gestão escolar, foi possível observar que há uma relação harmoniosa entre os gestores e os funcionários da instituição, como também muitos sujeitos docentes expressaram nas entrevistas considerar a atuação da gestão como satisfatória.

Nessa perspectiva, Cousin (1998 Apud TARDIF & LESSARD, 2008) explica que

> certos estabelecimentos, principalmente graças a uma capacidade de mobilização coletiva, da qual nem os docentes nem o chefe do estabelecimento estão ausentes, conseguem criar condições tais que os docentes cumprem mais que convenientemente a sua missão, e tiram disso uma forte satisfação profissional e identitária. (p.259)

A única docente que expressa não sentir o desejo de permanecer trabalhando no projeto e ao que se pode entender nem permanecer na área da educação é a Tutora do "5º ano A". Ela atribui esse desencanto à grande quantidade de atribuições que lhe são designadas e principalmente pela falta de valorização. A referida Tutora explica

> Permanecer, não, estou por enquanto, sabe? Nessa escola também, não pretendo permanecer, porque nem tudo… a gente, tudo no começo é amor, é ótimo, trabalha, mas, depois a gente vai vendo que o esforço que a gente tem o trabalho que a gente tem e a valorização que a gente tem… num é muito não (Tutora 5º ano A).

A Tutora supracitada demonstra-se insatisfeita frente ao cenário no qual atua, uma vez que houve o processo de intensificação e precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2008), bem como a desvalorização profissional. Os docentes continuam a receber os piores salários se comparados a outros profissionais que trabalham com igual ou inferior carga horária (GOROSTIAGA & VIEIRA, 2011).

Outro fato que influencia e leva à desmotivação de muitos docentes é que não se tem a devida atenção às formas de organização do trabalho escolar pensam-se nos docentes, em formações, nos currículos, nos programas, nas metodologias, mas dificilmente se reflete a organização e efetivação do trabalho na escola, como se pode citar a definição dos espaços e tempos de aula, gestão dos ciclos de aprendizagem, modalidades de ligação das disciplinas com a vida das crianças, dentro outros (NÓVOA, 2008).

Tal fato se mostra bem evidente na Escola Municipal TEI, na qual existem vários sujeitos que desempenham a função docente, mas que pela posição que a política os coloca há diferenciação entre os mesmos, tanto nas funções que realizam, em como são vistos, tratados e nos salários que recebem. Isto fica bem explícito na fala da Professora do 1º ano A

> quando eu cheguei na Escola é… de tempo Integral que achei tudo muito diferente e realmente é muito difícil de adaptação porque são… é muita gente trabalhando é… todo mundo querendo ser professor e sem ter capacitação devida pra isso, aí fica naquela disputa… coisa que eu não tenho interesse na minha vida de tá disputando entendeu? então isso foi um ponto que eu não gostei (Professora do 1º ano A).

Pelo que a professora afirma, é notório que diante do contexto de precarização do trabalho docente, muitos sujeitos não possuem a devida formação e profissionalização para exercer o trabalho. O ideal seria que a política da escola de tempo integral proporcionasse condições para o trabalho docente em tempo integral (GIOLO; MOLL, 2012), com profissionais capacitados para o desenvolvimento de sua função e com a devida valorização. Isto porque, quando um professor desenvolve um trabalho de qualidade raramente esse trabalho é ratificado e valorizado, mas quando o processo de ensino-aprendizagem fracassa

em virtude de um acúmulo de circunstâncias incontroláveis, tal fracasso é rapidamente personalizado na imagem do professor (ESTEVE, 2014), e em muitos contextos a imagem negativa é generalizada para todos os cargos da instituição.

4.4.4. Formação e autonomia para a função

De acordo com Nóvoa (1992), a formação de professores desempenha um papel importante na configuração da profissionalidade docente, estimulando uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas. Considerando que a maiorias das escolas no Brasil funciona em turnos, é um desafio formar profissionais na perspectiva da educação integral, estimulando uma visão de educação que transceda a ampliação da carga horária (MAMEDE, 2012). Partindo dessas premissas, buscou-se investigar a respeito da formação que a secretaria de educação do município de João Pessoa oferece para aos sujeitos que atuam como docentes no contexto das escolas em tempo integral.

4.4.4.1. Formação oferecida pela secretaria municipal de educação

A formação tanto inicial quanto continuada apresenta-se como uma dimensão necessária para o desenvolvimento do trabalho docente, tendo em vista que propicia elementos teóricos que podem ser utilizados em suas práticas. Os conhecimentos adquiridos constroem e reconstroem sua perspectiva anteriormente sedimentada e lhe permitem agir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo escolar, objetivando a melhoria da qualidade da educação na qual atuam (GARCIA, 2005). A formação vai muito além, como bem explica Sacristán (2014, p.57) “a formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas”.

Ao que se pode inferir, o município de João Pessoa investe pouco em formação de professores. O primeiro ponto a ser considerado é que a secretaria de educação oferece formação para as professoras do 4º e 5º ano e para as tutoras, enquanto que as professoras do

1º ao 3º ano participam da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, ofertada pelo MEC[36], conforme os relatos:

> Bom, **eu nunca fiz uma formação feita… idealizada pela secretaria, primeiro ano que eu vou fazer é esse, porque antes eu fazia o PNAIC, e o PNAIC não é uma iniciativa do município, é uma iniciativa federal.** E… **o PNAIC contribuiu muito porque a gente fazia as atividades, pensava as atividades no PNAIC e executava na sala de aula, e tinha o retorno dessa professora formadora do PNAIC,** que já tem experiência com sala de aula, então, pra mim, o PNAIC fez uma diferença enorme na minha formação, na forma de ver a alfabetização tanto de… de Língua Portuguesa quanto de Matemática, de letramento, de ideias pedagógicas, de recursos que são baratos e dá pra gente fazer na sala de aula. Agora **essa proposta de… de formação à distância que a prefeitura está querendo implantar, eu não acredito nesse tipo de formação, eu não acho que ela vai contribuir;** Primeiro, que é muito fácil o professor burlar a formação, porque só é um login, então eu posso terceirizar a minha formação pra que outra pessoa pague e execute e de que o ambiente EAD, ele é ótimo pra quem tem o perfil de aluno EAD, mas e pra quem não temo perfil de aluno EAD? Como é que vai fazer dessa formação? **Como é que o professor ele vai trocar? Porque é um ambiente frio de aprendizagem, não é de *feedback* imediato, você deixa uma mensagem lá, demora um tempo pra ser analisada, então, eu acho que pro professor, esse tipo de formação não é tão eficaz** (Professora 2º ano).
>
> **Que é da alfabetização, o ciclo da alfabetização, que os 3 primeiros anos, 1º, 2º e 3º, a gente faz o PNAIC**, mas esse ano eu acho que… que não vai ter, porque já foi feito a inscrição da gente pra… uma outra formação que vai ser virtual. Mulher, eu não tô sabendo… é a… a escola pegou os dados e fez a inscrição da gente, mas o que eu sei né? Que a gente já tinha visto, já sabia que existia que, esse tipo de formação com outros seguimentos é que é pra Vivo, agora o que tem haver… (Professora 1º ano A).
>
> **Ano passado a gente tava fazendo o PNAIC**, eu fiz dois anos, foi quando eu trabalhei, fiquei no segundo… foram três anos, eu peguei o primeiro e segundo e os dois terceiros anos que eu fiquei do ano passado, então, esse ano a gente não vai ter o PNAIC, a **gente tá fazendo até uma plataforma diferente, é o "Portal Trilhas", então, assim, tá bem novo pra mim, que eu comecei agora, tou acessando agora, vai ser é… uma atividade online, uma formação online, então, assim… num vou poder dizer nada pra você porque até agora só acessei,** me cadastrei, tou fazendo atividades, mas assim… não sei como vai ser esse ano, como vão ser as atividades, o que é que a gente vai desenvolver, mas… as anteriores nós fizemos (Professora 3º ano C).

Aproveita-se então a oportunidade da formação do PNAIC, que como expôs a professora do 2º ano A, é uma iniciativa federal que acontece em parceria com os estados e municípios. Na visão da professora, a formação do PNAIC traz uma grande contribuição.

No entanto, a secretaria municipal de educação se exime de ofertar formação específica para as professoras que atuam nas escolas com jornada ampliada, isto é, uma formação com conteúdos específicos para atuação no Projeto Escola de Tempo Integral.

---

[36] Ver: Portaria nº 826, de 07 de julho de 2017 (Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf).

Entende-se que a formação “deve ser concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino” (GARCIA, 2005, p. 27), mas faz-se necessário também pensar e incluir no processo de formação o desenvolvimento do trabalho docente no contexto escolar no qual atua. Isto porque, são os professores que atuando na escola tem a possibilidade de transformar a mesma, por isso que as formações devem partir do contexto escolar, tomando como ponto de partida as situações-problema existentes (GARCIA, 2005).

Além do mais, no caso específico da formação em educação integral, convém considerar que os cursos de graduação também não oferecem o que seria uma formação específica para a escola de tempo integral. Nessa perspectiva, é que essa formação se torna ainda mais imprescindível.

> apesar de não haverem se debruçado, nem teoricamente nem na prática, ante o desafios da educação integral, não terem realizado estudos acadêmicos ou mesmo vivido experiências formativas, na perspectiva da educação integral, deparam, agora, com o desafio de formar novas gerações, profissionais em formação inicial e/ou continuada, que tenham acesso a reflexões e a conhecimentos teóricos e práticos que fortaleçam o pensamento e desvelem estratégias capazes de fazer caminhar, qualitativamente, a educação integral (MAMEDE, 2012, p. 241)

Desse modo, Titton & Pacheco (2012) propõem que essa formação no âmbito da educação integral e escolas de tempo integral aconteçam no interior das escolas e das redes de ensino em parceira com as agências formadoras, pois tal formação pode

> constituir-se em espaços para a construção de competências e de identidades; o delineamento de papeis e a partilha de responsabilidades; a visibilidade de representações sociais; o confronto de trajetórias individuais; a compreensão de conflitos epistemológicos e para o questionamento de culturas profissionais e institucionais (p.155).

A ausência de formação específica que impulsione ao conhecimento necessário para o desenvolvimento da ação faz com que muitos sujeitos que desempenham a função docente passem a agir segundo suas próprias convicções e experiências educativas vivenciadas (SACRISTÁN, 2014). Esse aspecto se reflete muito no contexto da educação integral e escola de tempo integral, quando os profissionais que aí atuam para implementar tais propostas, acabam promovendo eles mesmos o tempo escolar repartido em dois turnos desarticulados, nos quais, um turno é dedicado aos conteúdos escolares e o outro destinado à realização de atividades mais leves e prazerozas, pois se incluem as oficinas que trabalham com cultura, esporte e lazer (MAMEDE, 2012).

Tal fato acontece, segundo Mamede (2012), por dois motivos, o primeiro porque é predominante na história da educação brasileira a jornada escolar de quatro horas, com a

concepção de ensino-aprendizagem focada na rigidez e quantificação dos conteúdos. E o segundo motivo, por ausência de processos formativos que proporcionem aos sujeitos docentes a compreensão sobre a organização do tempo escolar em uma instituição que funciona em tempo integral, revendo o tempo escolar como um todo, situando outras concepções de educação, de ensino, de currículo. Diante do exposto, constata-se que embora o PNAIC auxilie no processo formativo das docentes que atuam do 1º ao 3º ano, este não é sufuciente para atender à especificidade da Escola de Tempo Integral.

O segundo ponto a ser considerado quanto a formação oferecida pela secertaria municipal de educação, é que a referida formação ocorre uma vez ao ano, destinada às professoras do 4º, 5º anos e tutoras. A professora do 4º ano C expressa em sua fala que é insuficiente apenas um momento formativo, assim como critica a falta de articulação entre os contéudos e as práticas, contrariando as teses de Garcia (2005) e Sacristán (2014):

> **É somente uma ao ano, oferecida pela prefeitura é somente uma ao ano, sabe? Mas, nós precisamos de formações mais efetivas, mais duradouras, com maior qualidade, sabe? Que nós professores nos sintamos mais motivados a participar e que elas realmente contribuam mais com a nossa prática**, sabe? **Não só para dizer assim, que estamos tendo, porque a prefeitura esteja oferecendo, elas precisam ser mais efetivamente**, é... Como é que eu posso dizer… elas precisam ser efetivamente produtoras de qualidade do nosso trabalho (Professora 4º ano C).

Cabe aqui destacar também que o período em que acontece esse momento formativo, de acordo com o relato da Professora do 4º ano A, não é satisfatório para que a formação frutifique de maneira mais intensa na prática docente porque, geralmente, ocorre no mês de outubro (quase ao final do ano letivo), como ela expõe:

> É uma outra coisa que eu também questionei… a formação deveria ocorrer… antes do período de férias de dezembro, entendeu? Porque a gente tá acabando… encerrando as atividades, pra você ir com o material pra casa, pra você debruçar naquele material e tirar dali proveito. Não, **a formação acontece em outubro. Outubro nos já estamos encerrando o ano, outubro… num tou que você não vá fazer mais nada, mas, é muito pouco o que você tem a fazer, nos temos outubro, a formação, nos temos novembro e dezembro pra colocar em prática essa formação, você não vai colocar** (Professora 4º ano A).

Desse modo, pode-se inferir que a formação ofertada pela secretaria de educação de João Pessoa não está auxiliando aos docentes na sua atuação profissional, por ser apenas uma vez ao ano e por não tratar de questões pertinentes ao que o contexto em que atuam. Parafraseando García (2005), para que a formação de professores tenha sentido para a atuação dos mesmos, esta precisa ser um processo contínuo, com a integração entre teoria e prática, para que o processo formativo leve uma reflexão epistemológica da prática, como também a

formação deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos docentes. Segundo Arroyo (2012), urge incluir também nos currículos de formação docente e pedagógica análises sociológicas avançadas, dedicando tempo e análises aprofundadas sobre as questões sociais, econômicas, políticas, e culturais que afetam o seu fazer profissional e o processo ensino-aprendizagem das crianças.

Em suma, Nóvoa (1992) argumenta que

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (p. 28).

O terceiro ponto que se apresenta no diz respeito à formação oferecida para os docentes no município de João Pessoa, é quanto a forma que se realiza a referida formação. As professoras e tutoras relatam que:

> A formação continuada… há uns dez anos… eu acho que… pronto, antes desse prefeito, eram encontros… **até o ano passado era encontros**. E aí, eu acho… **com encontro, o professor leva a experiência, discute… Era junto com a universidade. Então eram professores da universidade**. Mas, **agora é online e se você visse o nível das atividades, que coisa mais boba, não acrescenta em nada**. Essa formação agora é… **Grandezas e Medidas. Contratou a Vivo, a empresa** Vivo e ela passa. Aí geralmente são pessoas assim que estão mestrado e doutorado e que estão pegando pesquisa, certo? **Aí… o de agora é Grandezas e Medidas daí aí, pra você ver uma atividade… Formar uma lista de compra, os valores e vê se tá trabalhando em quilo, grama… pronto e só. É a formação, minha gente o que é que isso tem… a contribuir com a gente né? É muito faz de conta** (Professora 5º ano B).

> Sim. Vamos até… **terminar essa formação agora essa semana, esse ano é a formação online**, mas que os outros anos**, nos anos anteriores, eram presencial**. Eles… marcavam aí **no CECAPRO e a gente ia a noite**. Essas **formações são ministradas… são pelas pessoas da Secretaria mesmo, enviada por eles, as vezes professor universitário… entendeu? Pedagogas, pessoas que… que… traziam novidades pra gente sabe?** E eram assim… questão de 2 encontros por mês… durante 4 meses… entendeu. **Evasão escolar**, é… as últimas que foram… foram trabalhadas, **falam muito sobre… raças né? falam muito sobre tudo, sobre evasão**, sobre… eles… **cada aula eles davam um tema né? em relação aos alunos e deixava também… dava temas livres pra q gente pudesse expor assim, os problemas da gente aqui na escola, em sala de aula** (Tutora 4º ano A).

> Recebemos. É tanto que agora estamos até terminado uma formação Online. Ta falando… é Matemática. É… comprimento, medidas de comprimento, é… massa... Uma vez por ano. **Esse ano foi porque foi online, foi no começo do ano. Porque nos outros anos, além de ser no final do ano (risos) que a gente não fazia praticamente mais nada, porque a do ano passado mesmo, a gente terminou já… de dezembro.** Acho que uma semana… foi dia 22… 20 ou 22 por aí, **de dezembro, a gente tava terminando a formação, começou tarde, a pesar de ter sido… uma formação muito boa pra gente, mais aí… veio muito tarde** entendeu? **Essa foi presencial. A gente ia 1 vez por semana. Foi lá na…**

> **universidade, na UNIP**. Aí a gente ia uma vez por semana, toda quinta a gente ia, e… quando saia do trabalho, tinha que tá la as 6 horas, tinha sair daqui tudo correndo, desesperado (risos)… É ali… fica… perto.. pela Epitácio. **Aí a gente tinha que… passar o cartão… entendeu? Então era tudo contado.** A hora que a gente passasse o cartão, a gente já tava… contando… e quando a gente saia também. Era o pessoal da UNIP, junto com o pessoal da Prefeitura. A gente… **teve um ano que foi inclusão**, o do ano passado eu não lembro o que foi não… **mas temas muito bons, mas muito tarde entendeu**? E o desse ano não, esse ano a gente já começou… agora, quando voltou do recesso, agora em julho e foi até… tá terminado agora, dia 29 de julho (Tutora 2º ano A).

Pode-se entender que até o ano de 2016 a formação era realizada de forma presencial, ministrada pelo Centro de Capacitação de Professores – CECAPRO, órgão da prefeitura municipal que desenvolve ações de capacitação e aperfeiçoamento para os profissionais que trabalham na educação. Como também havia parcerias com universidades e sindicatos para realizar a formação. Abordavam-se diversos temas e se tinha a oportunidade de dialogar e trocar experiências com outros docentes de outras instituições, e como a(s) pessoa(s) que ministrava(m) a formação. As professoras e tutoras apresentam em suas falas uma satisfação por esse tipo de processo formativo presencial e ministrado mediante parcerias com instituições educativas, pois oportunizaram aprendizagens significativas para suas atuações profissionais.

Esse modelo inicialmente estava centrado nas instituições públicas e privadas de ensino. Os programas federais no governo Lula e até o presente momento (2018) tem promovido formações em articulação com as universidades públicas. Por outro lado, também há um interesse dessas instituições em promover essa formação porque existe uma perspectiva que considera essa tarefa como inerente à sua missão

> a formação profissional em diversas áreas do conhecimento. E é uma das suas mais relevantes e nobres tarefas, por meio das licenciaturas, a formação inicial dos professores da educação básica e, mediante projetos e programas diversos de extensão, por exemplo, a formação continuada de profisionais da educação. Este constitui um de seus mais alçados compromissos acadêmicos e sociais (MAMEDE, 2012).

Ao que se pôde constatar as parcerias firmadas pela secretaria municipal de educação se realizaram com universidades particulares. Não foi verificado nas entrevistas menção de parceria firmada entre a prefeitura de João Pessoa e a Universidade Federal da Paraíba – UFPB campus de João Pessoa, instiuição pública responsável pela formação de muitos profissionais que atuam na Escola Municipal TEI. Mamede (2012) afirma que "a universidade tem, entre suas principais missões, a de estreitar sua relação com a rede pública de ensino"(p.238), mas ao que pode se identificar nas falas das docentes essa relação não está acontecendo.

A Cooordenadora Municipal das Escolas em Tempo Integral relatou que a prefeitura abre uma licitação para contratar a instituição responsável para realizar a formação continuada, e, que normalmente as instituições federais não se inscrevem. Também não se verificou a existência de ações da secretaria que convidassem as instituições de educação superior públicas para o desenvolvimento de algum projeto de formação continuada.

Por outro lado, as entrevistadas informaram que, a partir do ano de 2017, a a formação foi realizada de maneira virtual pelas plataformas das empresas Vivo e Natura. Elas não sabem explicar os motivos de tal escolha, mas asseguram que não contribuiu para seu trabalho. Nesse sentido, segue a tendência um tipo de privatização da educação.

4.4.4.2. Formação oferecida para os Oficineiros

Até aqui se falou especificamente da formação oferecida para as professoras e tutoras. Passar-se-á então a partir desse momento a tecer algumas considerações quanto à formação oferecida aos oficineiros. O processo formativo de tais sujeitos acontece de maneira bem distinta. Há formações específicas para os sujeitos que atuam nas oficinas de libras, banda e xadrez, oferecida pela secretaria municipal de educação, conforme pode-se ver nos relatos:

> A gente tem **nossa formação… anual.** Temos uma coordenação na Prefeitura… e… enfim… participamos sim. É… o ano passado não foi. Foi junto com o pessoal de letras português. Mas esse ano, nós começamos com… a… formação específica em libras. **Ainda… ainda está sendo ministrada né? Tá sendo ministrada por… pelo pessoal da coordenação da educação especial da Prefeitura.** Na verdade, nós estamos construindo. Porque **o tema da nossa formação esse ano é construir material didático pra libras.** Que como é muito nova, os recursos são limitados e a gente não encontra… pra ter acesso. Então, nós vamos… **a proposta da nossa formação é construirmos juntos materiais didáticos, para trabalhar em salas. E também… é… de quinze em quinze dias.** E também tem **a questão de incluir como disciplina mesmo. A luta por… a… a batalha pra que isso venha a acontecer.** Não. Nós **nos encontramos na… UFPB**… na UFPB. **Tem professores envolvidos do curso de Letras Libras… é… da Licenciatura Letras Libras que estão envolvidos... A… também junto da formação conosco.** Na área de Literatura… e… é… e… bom, enfim, na área de Literatura e… nessa questão de material didático mesmo (Oficineira de Libras).

> É, **toda sexta a gente tem essa formação**, no caso, eu venho de segunda a quinta pra escola, e na sexta eu tô lá na prefeitura, que na verdade, **o meu num é nem formação, o meu é ensaio do corpo coreográfico, que é dividido. Tem professor que é formação e tem a parte do corpo coreográfico, que também é cumprindo a carga horária, que é ensaio da banda SEDEC pra fazer apresentações didáticas nas escolas**, pra… isso, estimular, porque a banda num é tão vista nas escolas não (Coreógrafa da banda).

> Sim, faz um ano já. A **formação da gente é pela prefeitura**, pela secretaria da educação (Maestro da banda).

> Tem **todo mês na secretaria da educação**, no tempo integral (Oficineira de Xadrez).

Por outro lado, os sujeitos que atuam nas oficinas de capoeira, teatro e dança e robótica não expressaram receber uma formação contínua que auxilie no desenvolvimento de suas funções. Para uns, a secretaria oferece em ocasiões esporádicas, para outros não se tem:

> Não; Na verdade, eu fui buscar, mas, como num chegava a mim, então… eu num procurei não, sabe? Ainda… **da prefeitura eu ainda não recebi nenhuma formação, desde que eu comecei** (Oficineiro de Teatro).

> A Prefeitura. A coordenação né? **A coordenação coloca uma pessoa pra… às vezes, uma equipe, pra passar a formação pra gente (Oficineiro de Capoeira)**.

> A gente **teve uma formação**. Foi no **início do ano** com o pessoal da coordenação lá da Prefeitura. Oh, **o ano passado eu cheguei aqui já depois do meio do ano, então eu não tive formação no ano passado aí essa ano**, no início do ano teve essa formação que foi com todos os monitores de João Pessoa, dividiram por grupos que era muita gente. Mas a **gente não sabe se vai ter outro no final do ano ou, porque eles lá que organizam e só avisam pra gente ir** ("Monitora 1").

> **De vez em quando, tem umas reuniões da prefeitura**, mas eu **já tive uma formação de robótica**, mas, **é bem simples a formação**. **Num tem um tempo certo**, quando eles dizem assim, tipo, "Vai ter uma palestra, ou uma reunião sobre alguma coisa" (Monitor 2).

A Diretriz Normativa para as Escolas de Tempo Integral lançada pela secretaria municipal de educação lançada no ano de 2018 expõe que os oficineiros podem ser "estagiários, estudantes, graduados dos cursos que tenham referência aos macro-campos do Programa; Profissionais de nível médio que comprovem experiência na área, bem como, cursos técnicos" (SEDEC, 2018). Desse modo, como se tem essa proposta de oportunizar aos estudantes e estagiários ministrar as oficinas, poderia se buscar "criar espaços que provoquem e alcancem essa aproximação, fruto da parceria entre universidades, secretarias de educação, escolas públicas e comunidades nas quais essas escolas estão inseridas" (MAMEDE, 2012, p. 243), levando a integração da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação integral, evitando também os casos de adequação docente.

De forma geral, diante do que foi exposto até aqui, pode-se inferir que há muitas lacunas no tocante à formação oferecida pela secretaria de educação aos profissionais que atuam no Projeto Escola de Tempo Integral.

4.4.4.3. A contradição entre a autonomia e a regulação

Segundo Santos & Duboc (2004), "a autonomia pressupõe uma autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como o autocontrole das práticas" (p.119), porém a autonomia docente no contexto escolar vem passando por transformações, principalmente a partir das reformas educacionais dos anos de 1990 que trouxe implicações para a educação pública no tocante a sua organização e gestão, elegendo a escola como núcleo de planejamento e gestão (OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido, se configurou a descentralização em direção ao nível local, promovendo a escola mais autônoma, e, consequentemente ampliou-se as responsabilidades e espaço de decisão no nível escolar (GOROSTIAGA & VIEIRA, 2011).

Os docentes, nesse processo passaram a ser agentes responsáveis pelo desenvolvimento das ações da reforma no contexto escolar, à medida que efetivam as propostas e programas educacionais. Alejandra Birgin (2000 Apud TELLO, 2011) explica que se observa um retorno a uma política mais explicitamente voltada para os docentes em termos de avaliação do desempenho, prêmios, salários atrelados a resultados como incentivo a produtividade.

É justamente nesse contexto de alcance de resultados e prêmios financeiros de incentivo, que acontece o trabalho docente dentro do Projeto Escola de Tempo Integral e nas escolas municipais de João Pessoa. Ao indagar os sujeitos que desempenham a função docente sobre a autonomia para o desenvolvimento das ações no ambiente escolar, eles relataram unanimemente que planejam e desenvolvem as suas ações com a autonomia necessária. Contudo, esse planejamento e essas ações acontecem objetivando o alcance de resultados para conseguir alcançar e ganhar a premiação do "Programa Escola Nota 10". Como pode se observar no relato:

> Olha, a gente… **No município tudo gira em torno do… do projeto Escola Nota Dez** né? E aí, todos os projetos da escola são desenvolvidos em torno desse projeto maior do município. E tudo é registrado, é fotografado, é… tem as formações… **Tudo pra que a escola apresente um bom rendimento né? E o objetivo da escola é tirar realmente a nota dez; Mas pra tirar a nota dez não pode ter nada fora do lugar**, tem que tá tudo muito bem encaixado, muito bem entrelaçado. **Bom, essa nota dez ela é composta de vários itens né? As cadernetas têm que tá todas impecáveis, em dia. É… aí vem as formações que a gente tem que participar, que a gente não pode ter falta… A gente não pode faltar, né? No máximo, se não me engano, por questão de doença tem que estar justificado, com atestado duas faltas na formação, se faltar a terceira, você já perde a formação e já baixa a nota da escola**. E a **outra parte é o rendimento dos alunos… eles vêm e aplicam uma prova no final do ano, pra ver como é que os alunos estão. E juntando tudo isso aí, se não me engano tem outras coisas que eles vem também avaliar, tem cozinha, merenda, estrutura da escola, tudo isso entra na nota.** E aí a gente realmente tem que ser uma escola de qualidade, se quiser tirar a nota dez (Professora 3º ano A).

O Programa Escola Nota 10 foi instituído no município de João Pessoa pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008, na mesma gestão que instituiu o Projeto de Escolas de Tempo Integral (Ricardo Coutinho), com a finalidade de contribuir para a elevação do nível de aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa (JOÃO PESSOA, 2008). O art. 2º da referida lei explica que

> O PROGRAMA ESCOLA NOTA 10 concede aos trabalhadores e profissionais em educação um prêmio baseado na valorização do desempenho pedagógico e funcional, mediante avaliação anual das Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEDEC, obedecidos os requisitos estabelecidos na presente lei e a pontuação mínima definida em regulamentação (JOÃO PESSOA, 2008)

Segundo a lei 11.607/2008, são objetivos do referido programa:

> I - incentivar o desenvolvimento educacional e mobilizar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no município de João Pessoa; II - reconhecer e premiar os trabalhadores e profissionais em educação de cada Escola Municipal de Ensino Fundamental que apresentarem resultados globais de acordo com a média estabelecida, considerando as metas definidas; III - apresentar os resultados alcançados pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e divulgá-los através de publicidade institucional (JOÃO PESSOA, 2008).

Nesse contexto, são estabelecidas ações que devem ser realizadas pela escola para ganhar a premiação que é o pagamento do 14º salário a todos os funcionários que trabalham na instituição. De modo geral, todos se sentem cobrados no sentido de atender ao que é exigido para que o coletivo seja beneficiado, mas as professoras e as tutoras são as que mais sentem essa cobrança, principalmente no tocante aos resultados do desempenho dos alunos na avaliação externa que é aplicada pelo município e conta muito para pontuação no Programa Escola Nota 10. É por meio desse resultado que o trabalho das professoras e tutoras é avaliado. Assim, nos relatos as professoras e tutoras expressam tal cobrança:

> **A Secretaria da Educação constantemente passa pra ver a questão de diário, aí tem aquela questão do Nota 10 né**? Que… é… **que de certa forma é um incentivo, mas não deveria ser assim por meritocracia** né? Tem um… constantemente tem o acompanhamento das atividades, projeto, atividades, é… projeto de leitura, é… **e essa questão do nível do aluno né? Se evoluiu se não evoluiu, que é tudo em cima do diário, entendeu? E faz, a gente faz é… constantemente a gente faz simulados, até 1º ano também. É pra… Acompanhamento nosso.** Mas que os dados são passados pra Secretaria. Porque assim, a questão do professor, a gente é muito cobrada. Já tem a questão de diário, de acompanhamento que é bem descritivo entendeu? E todas as atividades que a gente faz a gente tem que fazer relatório, mandar pros especialistas, tirar foto, entendeu? é… fazer um descritivo de como foi… tutor não é cobrado isso (Professora 1º ano A).

> Então, se **você tirar o dez, você recebe o décimo quarto salário integralmente**. Entendeu? **E ninguém quer perder, né? E a gente realmente tenta fazer o máximo que pode pra que atenda a todos os requisitos exigidos pela prefeitura**. Sim, sim… **A cobrança vem da prefeitura, todo mundo. O diretor até o faxineiro, a gente é extremamente cobrado** (Professora 3º ano A).

> Com certeza, muito cobrada mesmo, é como eu já tinha falado pra ti, como **a gente é tutora e tem esse reforço escolar, a gente é muito, muito cobrada mesmo com o desempenho deles, acho que a parte maior da cobrança que a gente tem, é sobre isso** (Tutora 5º ano A).

> **E a pressão em cima de mim, de uma Escola Nota 10 e Prova Brasil,** eu disse "Tem alguma coisa errada." Vamos ver o que acontece. Vamos lá na… Prefeitura. "Não, mas a Prefeitura já tá sabendo desse quantitativo..." O Mais Educação, Escola Nota 10**… eles me deram a turma enorme**… que antes de a gente entrar de férias continuar com três turmas de **quinto a minha turma teve uma nota boa, no Escola Nota 10… eu trabalhava com vinte e três alunos o ano passado e aí, mais dez né?** (risos) colocaram. **Eu sei que daqui pra frente vocês vão me cobrar, eu tenho certeza, e foi o que aconteceu. "Olha a Escola Nota 10. Olha a Prova Brasil." eu disse "Eu avisei, eu avisei que iria ser assim." Não me importo**. Lógico que eu não vou deixar de fazer meu trabalho, porque eu me cobro mais. Mas é uma coisa assim né? Parece que é por hora, é o que tá acontecendo agora, não pensa no depois (Professora 5º ano B).

> É. nós **nos empenhamos muito entendeu**? Muito mesmo. É tanto que quando chega no meio do ano, **quando a gente volta do recesso, até novembro, a gente tá em cima com reforço… se dá o reforço a gente dobra o reforço entendeu**? Vai chegar aí o novo Mais Educação, os meninos também já estão dentro do… dentro do… do… projeto já pra ajudar também entendeu? **Então, corremos muito atrás pra que… um ajude o outro pra que… ninguém tire nota baixa entendeu? A gente nunca tirou uma nota baixa não, sempre tirou 10** (Tutora 2º ano A).

Diante dos relatos têm-se a compreensão de dois fatores. O primeiro é que, de acordo com Arroyo (2012), muitas redes de ensino desvirtuam o sentido da ampliação do tempo, levando a instituição que atua em tempo integral a entrar na lógica tradicional que rege o seletivo sistema de ensino, baseando-se na política nacional de avaliação por resultados a qual gera comparações competitivas entre as escolas, que se empenham em alcançar os objetivos estabelecidos para alcançar os prêmios, incentivos aos mestres, bônus, como também por medo de sofrer sanções por não conseguir atingir. O referido autor ainda expõe que

> Encontramos escolas e redes de ensino que orientaram esse mais tempo, mas educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas, provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e de outras redes de ensino. Mais lamentável ainda, aproveitar o turno extra para que os docentes não sejam punidos pelos baixos resultados de seus estudantes, para que, aumentando as médias nas avaliações por resultados, sejam merecedores de bônus (ARROYO, 2012, p. 34).

O segundo é quanto à responsabilização dos docentes pelo sucesso e/ou fracasso dos programas educacionais. Essa questão se põe em evidencia a partir da década de 1990, pelo imperativo do processo de globalização e política neoliberal, impulsionam várias reformas

educacionais buscando atender as transformações ora impostas. As reformas são baseadas na capacidade de gestão e performatividade (BALL, 2002). Essa capacidade de gestão está fundamentada em um novo gerencialismo, centrado nas pessoas, as quais são formadas a partir de um espírito empreendedor, motivados a produzir qualidade pelo esforço a excelência de si mesmos (BALL, 2006). Ball (2005) esclarece que

> a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (p. 544).

Esteve (2014) também expõe que grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e alguns governantes têm essa percepção simplista e linear de que os professores são responsáveis diretos do sistema de ensino e com isso também são responsáveis por todas as lacunas, fracassos imperfeições e males que nele existem. Enquanto isso, o Estado se limita à elaboração de políticas, notadamente no plano curricular (símbolo da unidade e da integridade de um "sistema" educativo), e, pela instalação de mecanismos de avaliação que controla a conquista dos objetivos determinados (LESSARD & TARDIF, 2008).

Para alcançar tais objetivos determinados, Alves Garcia e Barreto (2006 Apud TELLO 2011) argumentam que o governo busca atingir a subjetividade e emoções dos docentes, fazendo com que tais sujeitos criem um senso de auto-responsabilização e culpa, corroborando com o que Ball (2006) expõe sobre performatividade. Portanto, percebe-se que a "autonomia docente" no Projeto Escola de Tempo Integral é balizada pelo Programa Escola Nota 10.

De modo geral, pode-se concluir que as professoras e tutoras são mais cobradas no desempenho de suas funções por consequência da avaliação da Escola Nota 10. Enquanto os oficineiros são cobrados para mostrar o que está sendo desenvolvido nas oficinas nos eventos da escola e no desfile cívico realizado anualmente.

4.5. Concluindo a Análise

O debate da educação integral e em tempo integral apresenta a ideia de uma educação com responsabilidades ampliadas, que ultrapasse a mera instrução escolar, abarcando os diferentes aspectos da condição humana, tais como cognitivos, emocionais e societários, mantendo forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes e das artes (GABRIEL &

CAVALIERE, 2012). Para tal se exige um currículo articulado, profissionais, tempo e espaços.

O modelo adotado em João Pessoa está centrado na ampliação do tempo, na perspectiva do aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009). Em termos de espaços, existe uma boa estrutura se comparada com outras realidades, contudo há limitações. Em termos de currículo, falta integração curricular, embora que o Projeto Pedagógico da Escola pesquisada expresse, no item 2.1.5 que trata dos aspectos funcionais,

> Faz-se necessário entender que **o adjetivo integral não diz respeito apenas ao tempo escolar**, mas sim, principalmente, ao **desenvolvimento de uma educação que consiga integrar os conteúdos a serem vivenciados**, para que o aluno compreenda os fundamentos e as implicações históricas de cada processo de construção do conhecimento. Além disso, o aluno deve ser considerado um ser reflexivo que tem consciência sobre o seu papel enquanto sujeito histórico e, sobretudo, social (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal TEI).

O trabalho na Escola é segmentado, apesar de estar se referindo a uma instituição de tempo integral, cada perfil docente identificado desenvolve suas ações educativas de forma isolada, sem um planejamento articulado.

A ampliação do tempo, nessa realidade, visa primordialmente o desenvolvimento do reforço escolar como mecanismo de compensação e elevação de médias em avaliações quantificáveis (ARROYO, 2012), apesar de oferecer também oficinas com propostas culturais, desportivas e tecnológicas.

Finalmente, ao pensar os profissionais, tem um elemento de desprofissionalização docente (NÓVOA, 2014). Essa desprofissionalização é entendida como processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor (JEDLICKI & YANCOVIC, 2010). Caracterizado pela precarização das condições laborais, diminuição da qualidade dos processos formativos (inicial e permanente), exclusão dos docentes dos processos de construção das políticas educativas e estandardização do trabalho baseada na lógica avaliativa, priorizando o desempenho em detrimento da aprendizagem (JEDLICKI & YANCOVIC, 2010). Isso decorre do contexto das mudanças educacionais trazidas pelas reformas dos anos 90 que resultaram em transformações nas formas de gestão e organização do trabalho na escola, ampliando o raio de atuação docente e responsabilizando os professores pelo êxito e fracasso dos programas (OLIVEIRA, 2004).

Já existem sindicatos que se organizam, inclusive a Contee – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, lançando campanhas contra a desprofissionalização docente.

No município de João Pessoa a contratação dos profissionais para atuar no Projeto Escola de Tempo Integral pautou-se no modelo que veio Programa Mais Educação, que herdou do Programa Escola Aberta (UNESCO).

Quanto ao desenvolvimento do trabalho docente na escola de tempo integral há uma contradição entre uma autonomia e a regulação presente no Programa Escola Nota 10. No Mais Educação também estava suposto o aumento do IDEB instituído como parâmetro de avaliação da qualidade (RODRIGUES, 2013), discurso hegemônico do Governo Lula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a educação integral, que no Brasil passa a ser caracterizada como educação escolar em tempo integral, teve duas experiências expressivas no século XX (as Escolas Parque / Escolas Classes – Anísio Teixeira; CIEPs – Darcy Ribeiro) que se tornaram marcos significativos para o tema. Tais experiências baseavam-se na proposta de uma formação escolar que se integrasse às áreas da cultura, do esporte, das artes e da ciência, transcendendo a mera instrução de conteúdos disciplinares. Para oportunizar essa formação via-se como necessária a ampliação da jornada escolar.

Partindo dessa premissa, pode – se observar, em diferentes contextos históricos, a realização de algumas propostas de educação integral e em tempo integral, a partir de variados objetivos políticos e ideológicos, dada a complexidade do tema e suas diferentes formas de interpretação. As referidas propostas implantadas apresentaram-se como experiências pontuais, em forma de programas provenientes de políticas de gestão específicas e locais. Nesse contexto, percebe-se um enfoque maior na ampliação do tempo do que a oferta de uma educação integral, assim como, a escola de dia inteiro, possui certa relação com as políticas sociais, sendo vista como meio de proteção para as crianças em situações de vulnerabilidade e de compensação de elementos que o público das classes populares não teria oportunidade de ter fora do contexto escolar.

Nesse processo histórico, os marcos legais educacionais brasileiros, quais sejam a Constituição Federal – CF/ 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb - Lei n° 11.494/2007) e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), ajudaram a fomentar o debate nacional, incitando os estados e municípios a empreender esforços para a construção de políticas públicas de educação em tempo integral.

Como ação indutora de esfera nacional foi criado o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial n.º 17/2007, regulamentado nos termos do Decreto 7.083/2010. Além da ampliação do tempo da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, o PME trouxe uma proposta interdisciplinar que está organizada em macrocampos, sistematizado na escola por meio de um currículo articulado com a proposta pedagógica da instituição e desenvolvimento de ações intersetoriais.

Esse contexto fomentou os entes federados estaduais e municipais a colocar em suas agendas a discussão e desenvolvimento de ações voltadas à educação integral e escola de

tempo integral. Nessa perspectiva, o município de João Pessoa, no qual todas as escolas da rede aderiram ao PME, iniciou em 2011 o Projeto Escola de Tempo Integral, visando o atendimento às crianças e adolescentes em jornada ampliada de dez horas diárias, objetivando atender às diferentes necessidades de aprendizagem, a redução dos índices de repetência e distorção idade/ano, desenvolver habilidades emocionais e sociais, minimizar os índices de vulnerabilidade dos estudantes atendidos, e proporcionar o acesso desse grupo aos bens culturais produzidos no país e no mundo.

Ao identificar tal política educacional iniciada na rede municipal de João Pessoa, suscitou o desejo de compreender como acontece a efetivação do Projeto Escola de Tempo Integral, principalmente no que diz respeito ao trabalhado docente. Nesse sentindo, delineou-se a proposta de pesquisa dessa dissertação que teve como objeto de estudo o trabalho docente na escola de tempo integral. O objetivo geral foi: compreender o trabalho docente na escola que possui o "Projeto Escola de Tempo Integral" no município de João Pessoa-PB. E os objetivos específicos: analisar a concepção de educação integral presente no Projeto Escola de Tempo Integral; analisar as concepções de escola em tempo integral dos profissionais que atuam no Projeto; caracterizar o trabalho docente na escola de tempo integral, buscando os sentidos que são produzidos nessa prática e os saberes nela empregados; e entender como a formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação influencia no trabalho docente.

Para o alcance de tais objetivos foi escolhida como metodologia a pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso para obter um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade do objeto de pesquisa. A coleta de dados aconteceu através de observações no campo de estudo e realização de entrevistas semi estruturadas com os sujeitos que desempenham a função docente na escola de tempo integral.

Ao efetivar a proposta metodológica desse estudo, encontrou-se como principais resultados que a política de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral foi pensada com visíveis influências do Programa Mais Educação, mas não houve a produção de textos que sistematizassem as concepções, intenções, objetivos e operacionalização da mesma. Quatro anos depois foi que o Plano Municipal de Educação trouxe informações referentes a tal política, entretanto ainda havia lacunas no tocante a descrição dos perfis e atribuições dos profissionais que atuam na efetivação da política no contexto escolar, tal descrição só apareceu no ano de 2018 com o lançamento da Diretriz Normativa que orienta o trabalho nas escolas de tempo integral.

O Projeto possui uma boa infraestrutura que coloca a Escola Municipal TEI em um padrão diferenciado da realidade da maioria as escolas públicas brasileiras, contudo há limitações, principalmente no que diz respeito à manutenção dos espaços e dos recursos disponíveis para o trabalho.

Embora o Plano Municipal de Educação expresse a intenção de proporcionar uma formação diversificada com a oferta de oficinas, não foi identificada a presença de concepções de educação integral que fundamenta o Projeto Escola de Tempo Integral. Apesar da política do referido Projeto objetivar o atendimento ao aluno em tempo integral, na prática a extensão da carga horária serve para reforçar o estudo dos conteúdos curriculares de português e matemática, visando elevar as médias nas referidas disciplinas, bem como obter bom desempenho nas avaliações externas e no Programa Escola Nota 10.

Existe a realização de oficinas, porém algumas delas são desenvolvidas de forma improvisadas ou só para preencher o tempo, seja por falta de recursos, seja por falta de formação adequada dos profissionais que as ministram.

Nesse ínterim, a ausência de concepções de educação integral que justifique o aumento da carga horária, a permanência das crianças por dez horas na Escola e a prática de ofertar *mais do mesmo* (ARROYO; MOLL, 2012) no contraturno, faz com que os profissionais que desempenham a função docente no Projeto em tela percebam a escola de tempo integral como um "depósito" de crianças, a qual cumpre uma função assistencialista (Figura 2).

A ampliação do tempo escolar seria mais significativa se o trabalho realizado objetivasse e impulsionasse o desenvolvimento do sujeito como um todo, seu corpo em espaços-tempos humanos, relacionando as possibilidades de aprender com as possibilidades de viver (ARROYO, 2012).

Nessa direção, a educação escolar de dia inteiro deveria ser constituída de possibilidades formativas que englobasse as ciências, as artes, a cultura, o trabalho, proporcionando o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político e moral, para superar as desigualdades sociais mantidas e muitas vezes reforçada no cotidiano escolar (MOLL, 2012). Para isso, faz necessário ainda mudar a visão de perceber as classes populares como responsáveis pela sua condição e passar a conceber os programas e projetos de escola de tempo integral realizando-os no intuito de fortalecer e reconhecer ações afirmativas, de protagonismo que conteste e problematize a vulnerabilidade social e precariedade do viver da qual as crianças e adolescentes das classes populares são vítimas (ARROYO, 2012).

No tocante ao trabalho docente, a política do Projeto Escola de Tempo Integral define três perfis profissionais: professor, tutor e oficineiro. Como cada perfil profissional está posicionado pela política em cargos distintos, há diferenciação no regime de contrato de trabalho, nas atribuições, cargas horárias e salários, contudo todos os sujeitos inseridos nesse processo desempenham funções docentes e interpretam essa diferenciação posta pela política como não satisfatória em termos de atuação profissional. Nesse contexto, há elementos de precarização, intensificação e desprofissionalização do trabalho docente, além da inadequação da formação de alguns oficineiros e do coordenador da Tutoria e do Programa Ciranda Curricular.

Para que o trabalho docente fosse realizado de maneira satisfatória no âmbito das escolas de tempo integral, corroborando com os postulados de Giolo e Moll (2012), o ideal seria que a política definisse o trabalho docente também em tempo integral com condições de trabalho, salário, formação e valorização favoráveis à atuação profissional.

No que diz respeito à formação continuada do Projeto Escola de Tempo Integral, é um processo muito defasado, não existe uma rede de formação nem uma continuidade do processo formativo. Este acontece de forma eventual. Atualmente a secretaria municipal de educação optou por não realizá-la nos moldes que se tinha, acontecendo agora por meio de plataformas virtuais oferecidas por empresas privadas, caracterizando assim um tipo de privatização da educação.

É importante dizer que quando se fala em formação de professores, além de pensar nas formas de aprendizagem das crianças, faz-se necessário pensar nas formas de aprendizagem dos docentes enquanto pessoas adultas. Os adultos aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais de aprendizagem, em instituições formativas, mas também em situações informais de aprendizagem (GARCIA, 2005). Por isso, as formações docentes precisam considerar não só as situações formais (que se referem as formações organizadas por instituições formativas, nas quais o formador conduz os docentes a construção de conhecimentos), mas também a necessidade da socialização e problematização das experiências e situações de aprendizagens informais que foram vivenciadas ao longo da atuação profissional docente.

Para estudos futuros pretende-se analisar a sexta categoria de análise “relação com alunos, pais e demais profissionais da escola” que não deu tempo ser integrada a essa dissertação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. A formação dos profissionais de educação no contexto atual e o PNE 2011 - 2020: Avaliação e perspectivas. In: L. F. DOURADO, *Plano Nacional de Educação (2011 - 2020): avaliação e perspectivas* (pp. 263 -284). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: I. P. VEIGA, & C. D'Ávila, *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.* Campinas/ SP: Papirus, 2008.

ALVES-MANZZOTTI, A. J. USOS E ABUSOS DOS ESTUDOS DE CASO. *Cadernos de Pesquisa,* v. 36, n. 129, set./dez. , 637-651, 2006.

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educacão? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador,* v. 22, n. 40, jul./dez. , 95-103, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 3-10 (maio 1988).

ARROYO, M. G. O direito a tempos - espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, F. d. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959.* Recife: Massangana, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das pesquisas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: S. J. BALL, & J. (. MAINARDES, *Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011a.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionas. In: S. J. BALL, & J. MAINARDES, *Políticas Educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011b.

BALL, S. Reformar Escolas/ Reformar Professores e os Terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação.* Ano/vol. 15, n2. Universidade do Minho, Coimbra – Portugal, 2002.

BALL, S. Sociologia das políticas Educacionais e Pesquisa Críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, Jul/Dez* , pp. 10 – 32, 2006.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem políticas*: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOMENY, H.. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto, Brasília,* v. 22, n. 80, abr , 109-120, 2009.

BRANDÃO, C. R. O que é Educação. São Paulo,SP, 1981.

BRASIL, M. d. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas.* Brasília - DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm, acesso em 20/09/2014, às 9h15min.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 20/09/2016, às 9h 53m.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm, acesso em 20/09/2016, às 10h 24m.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acesso em 20/09/2016, às 11h.

BRASIL. Manual do Projeto "Escola que protege" – Anexo I da Resolução/ CD/ FNDE nº 37/ 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/**escola**q**protege**/res_anexo1.pdf, acesso em 24/02/207, ás 20h 21m

BRASIL. Portaria nº458, de outubro de 2001 - Estabelece Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/texto-5363c719df9bc.pdf, acesso em 09/10/2016, às 15h11m.

BRASIL. *Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996*. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 10 de out. de 1996. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>. Acesso em: 28/01/2017, às 17h 11m.

BRASIL, M. d. (2012). *MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL*. Acesso em janeiro de 2018, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: D. A. OLIVEIRA, M. E. PINI, M. FELDFEBER, & (org.), *Políticas Educacionais e Trabalho Docente: Perspectiva Comparada.* Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

CASASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro , 7-28, 2001.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia* , pp. 249-259 maio-agosto de 2010.

CAVALIERE, A. M.. Escolas de tempo integral versus alunos. *Em Aberto, Brasília*, v. 22, n. 80, abr. , 51-63, 2009.

CHAGAS, M. A., SILVA, R. J., & SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (p. 504). Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, L. M. História(s) da educação integral. *Em Aberto, Brasília*, v. 22, n. 80, abr. , 83-96, 2009.

CONGRESSO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 3, 2004, Gênova. Carta das cidades educadoras: proposta definitiva. Gênova: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2004. Disponível em: http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf, acesso em 09/10/2016, as 9h 50min.

D' ÁVILA, C. M., & SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomologia existencial. In: I. P. VEIGA, & C. M. D' ÁVILA, *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas.* Campinas/SP: Papirus, 2008.

DAYRELL, J., CARVALHO, L. D., & GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a utros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

DESLANDES, S. F. O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual . In: M. C. MINAYO, *Pesquisa Social.* Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: A. Nóvoa, *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora, 2014.

FLICK, U. *Introdução á pesquisa qualitativa.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, C. T., & CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Proto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. A Escola na Cidade que Educa. *Cadernos CENPEC,* v. 1, 2006.

GAMA, M. E. *ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE: ASPECTOS CONDICIONANTES DAS ATIVIDADES DOS PROFESSORES EM SITUAÇÕES DE TRABALHO ESCOLAR.* Acesso em 15 de março de 2018, disponível em 37ª Reunião

Nacional da ANPEd – Florianópolis: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4555.pdf, 04 a 08 de outubro de 2015.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa Trad. Isabel Narciso.* Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação – século XXI), 2005.

GARCIA, M. M., HYPOLITO, Á. M., & VIEIRA, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr.* , 45-56.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. - UNESCO, 2011.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: T. T. SILVA, *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. p. 9-49). Brasília/ DF: CNTE, 1996.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. *Caminhos da educação integral no Brasi: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

GOROSTIAGA, J. M., & VIEIRA, L. M. Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990 a 2010. In: D. A. OLIVEIRA, M. E. PINI, & M. FELDFEBER, *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada.* Belo Horizonte, MG: FIno Traço, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional:* Formar-se para a mudança e a incerteza. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. *As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor*. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/reportagens/as-comunidades-de-aprendizagem-e-o-novo-papel-do-professor, acesso em janeiro de 2018.

JOÃO PESSOA. *Diretriz Normativa 2018*: Anexo - Escolas de tempo Integral. João Pessoa: Secretaria de educação e cultura, 2018.

JOÃO PESSOA. Lei nº 13.035, 19 de junho de 2015 – Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025). Disponível em https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb, acesso em 20/09/2016 às 14h.

JEDLICKI, L., & YANCOVIC, M. Desprofissionalização docente. In: D. OLIVEIRA, & A. DUARTE, *DICIONÁRIO:* trabalho, profissão e condição docente (p. CDROM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

JESUS, A. C., & BORGES, W. S. A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS. *Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação*, vol. 12, vol. 1, 2016.

LAVILLE, C., & DIONNE, J. (1999). *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

LDB. (2017). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

LESSARD, C., & TARDIF, M. As transformações atuais do ensino três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: M. TARDIF, C. LESSARD, & (orgs.), *O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais.* Petórpolis- RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, N. M., EVARISTO, M. M., GODOY, M. F., & RIBEIRO, T. R. A experência da escola integrada em Belo Horizonte. In: MOLL, J. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

MACHADO, A. d. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: Os diversos tempos de educação integral. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil:direitos a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Poíticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais . *Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, jan/abr.* , 47-69. 2006.

MAINARDES, J., FERREIRA, M. d., & TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: S. J. BALL, & J. MAINARDES, *Políticas Educacionas: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. *Caminhos para a educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis/ RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: M. C. MINAYO, *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.* Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C., & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro,* 9 (3): jul/set , 239-262, 1993.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: J. (. MOLL, *Camihos da educação itegral o Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Educação integral e reivenção da escola: elementos para o debate a partir do programa Mais Educação. In: D. A. OLIVEIRA, & M. R. DUARTE, *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: avalição educacional, ...* (pp. 853-869). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação. *Em Aberto, Brasília,* v. 22, n. 80,abr. , 35-49, 2009.

MORAES, R. UMA TEMPESTADE DE LUZ: A COMPREENSÃO POSSIBILITADA PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2 , 191-211, 2003.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público de educação. In: M. TARDIF, & C. LESSARD, *O Ofício de Professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, Set./Dez. , p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE* – v.25, n.2, mai./ago , 197-209, 2009.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: J. (. MOLL, *Camainhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

PAIVA, F. R., AZEVEDO, D. S., & COELHO, L. M. Concepções de Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar . *Revista Instrumento - Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora*, v.16, n.1, jan./jun. , 47-58, 2014.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder:* crítica ao senso comum em educação. – 2. Ed, São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: S. G. PIMENTA, *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 1999.

POZO, J. I. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.* Porto Alegre: Atmed, 2002.

PROBST, M., & KRAEMER, C. SENTADO E QUIETO: O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA. *ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB v. 7, n. 2 mai./ago* , p. 507-519, 2012.

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva, 2005.

RODRIGUES, C. M. O Plano de Ações Articuladas (Par) em Municípios do Nordeste: Pretextos, Proposições e o Contexto da Prática Pedagógica e Currículo. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.6, n.2, Maio a Agosto , 292-306, 2013.

RODRIGUES, C. M., VIANA, L. R., CASTRO, A. E., JÚNIOR, J. L., & BERNARDES, J. d. O Programa Mais Educação: entre concepções, textos e práticas. In: A. E. CASTRO, A. L. ALENCAR, C. d. OLIVEIRA, & C. M. RODRIGUES, *Educação em Tempo Integral: Ampliação de tempos, espaços e horizontes.* Recife-PE: Editora UFPE, 2018.

RODRIGUES, R. M.. *Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas.* São Paulo: Atlas, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: A. (. NÓVOA, *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora, 2014.

SAMPAIO, R.F.S. Função readaptada. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SANT'ANNA, R. Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação socioeducativa nos CIEPs do Rio de Janeiro (RJ). In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outro espaços e tempos educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, B. d. *Um discurso sobre as Ciências.* São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia.* Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. A.. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil:direito a outros empos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, S. M., & DUBOC, M. J. Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente. *Olhar de professor,* 105-124. Ponta Grossa - PR, 2004.

STRAZZACAPPA, M. A EDUCAÇÃO E A FÁBRICA DE CORPOS:A DANÇA NA ESCOLA. *Cadernos Cedes,* ano XXI, nº 53, abril , 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M., & LESSARD, C. *O ofício de professor.* Petrópolis/ RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M., & LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. PINI, D. M. & FELDFEBER, M. (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente*: perspectiva comparada (pp. 147-170). Belo Horizonte: Argvmentvm Editora / Fino Traço Editora, 2011.

TITTON, M. B., & PACHECO, S. M. Educação Integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

VEIGA, I. P. Docência como Atividade Profissional. In: I. P. VEIGA, & C. M. ÁVILA, *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.* Campinas-SP: Papirus, 2008.

WOODS, P. Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In: A. NÓVOA, *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2014.

ZUNBEN, M. V.. De John Dewey a Anísio Teixeira: o Pensar Reflexivo como Tarefa. *Resvista de Pedagogia* (S/D).

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Recife, 07 de outubro de 2016.

Ilma. Sra(a).
Coordenadora das Escolas de Tempo Integral
Gioconda Maria Medeiros Azevedo

Prezada Sra.

Vimos, por meio desta, solicitar sua autorização para efetivar a pesquisa que ora está sendo desenvolvida pela mestranda Ruttany de Souza Alves Ferreira, sob minha orientação. A pesquisa tem por objetivo analisar práticas das escolas em tempo integral do município. Informamos que os dados referentes serão utilizados tão somente para o estudo citado acima, jamais para nenhuma outra finalidade. Asseguramos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Durante todo o período da pesquisa Vossa Senhoria tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a mestranda. Vossa Senhoria tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Na condição de orientadora me coloco à sua disposição para dirimir qualquer dúvida pelo telefone (81) 30736489 ou pelo endereço eletrônico: cibele.rodrigues@fundaj.gov.br.

Desde já, agradecemos por sua contribuição.

Atenciosamente,

_____

Cibele Rodrigues
Pesquisadora da Fundaj - Matrícula 1366708
Professora do PPGECI

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, diretora da escola _____, autorizo a realização da pesquisa com o título: *O Trabalho Docente na Escola em Tempo Integral no Município de João Pessoa/PB,* pela mestranda Ruttany de Souza Alves Ferreira, do Mestrado Acadêmico em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, sob orientação das Professoras Doutoras Cibele Rodrigues e Gilvaneide Oliveira.

O objetivo da pesquisa consiste em compreender o trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB.

A pesquisa se dará na observação do trabalho dos sujeitos que desempenham a função docente na instituição escolar, como também por meio de entrevista com os mesmos. No momento da observação, não será realizada nenhuma interferência no trabalho pedagógico, pois o intuito é observa – lós nas suas atividades habituais. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incômodo ou desconforto para os docentes, ao longo da investigação.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância, pois, possibilitará relevantes contribuições para os sujeitos pesquisados, para a instituição escolar, como também para a secretaria de educação, pois terão um diagnóstico de como está o trabalho docente no contexto da escola que possui o Projeto Escola de Tempo Integral, assim poderá ser observado como está sendo efetiva a política educacional proposta em tal projeto. Nesse sentido, ao final da pesquisa os resultados encontrados poderão servir de base para que os sujeitos pesquisados possam refletir sua práxis pedagógica, ao passo que também proporcionará uma avaliação do referido projeto no município e no estado da Paraíba.

O conhecimento dos resultados da pesquisa poderá ser obtido através do contato pessoal com a pesquisadora responsável e, caso seja do seu interesse, os resultados da pesquisa em geral serão publicados em revista especializada. A escola não será identificada quando o material da pesquisa for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

A pesquisadora e sua orientadora se colocaram à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa e, ao final do estudo, se comprometeram a realizar um momento formativo para os sujeitos que atuam na instituição ora pesquisada, demonstrando

os achados da pesquisa e o conhecimento que foi produzido mediante tal estudo, proporcionando assim um espaço de formação, reflexão e discussão, perfazendo uma aprendizagem mútua.

Por estar ciente dos objetivos e importância da pesquisa autorizo a referida pesquisadora, a frequentar a escola, para realização dos registros necessários para o desenvolvimento da pesquisa, bem como autorizamos a instituição a fornecer à pesquisadora os dados que forem necessários.

João Pessoa, ____ de _____ de 2017.

_____

Gestora da Instituição

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O Trabalho Docente na Escola em Tempo Integral no Município de João Pessoa/PB

Pesquisadora Responsável:Ruttany de Souza Alves Ferreira

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Telefones para contato: (83) 991312431 - (83) 999083517

Nome do participante:

_____

Idade: _____ anos - R.G._____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "_____"O Trabalho Docente na Escola em Tempo Integral no Município de João Pessoa/PB, de responsabilidade da pesquisadora Ruttany de Souza Alves Ferreira.

De acordo com o crescente debate sobre educação integral e o surgimento de programas e projetos de escolas em tempo integral, o interesse pelo tema tratado nessa

pesquisa surgiu a princípio por interesse pessoal e profissional quando atuei enquanto técnica pedagógica na 9ª Gerência Regional de Educação em Cajazeiras - PB, onde fui designada para coordenar o Programa Mais Educação junto a quarenta e cinco escolas localizadas em quinze municípios polarizados pela regional de Cajazeiras.

No período em que fiquei nessa coordenação fui convidada a participar de um curso de aperfeiçoamento em "Docência em Escola de Tempo Integral", ofertado pela Universidade Federal da Paraíba em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação do estado da Paraíba, na modalidade à distância pela UFPB Virtual. Esse curso foi destinado aos sujeitos que trabalhavam nas escolas e nas secretarias de educação com o Programa Mais Educação.

A partir da oportunidade de dialogar com vários sujeitos que atuavam no PME no estado da Paraíba, descobri em um dos seminários, que o município de João Pessoa possuía escolas em tempo integral, se destacando como o único município do estado da Paraíba a possuir essa proposta educacional. Diante de tal conhecimento, começou a me inquietar a seguinte problemática: Como acontece o trabalho docente nas instituições que possuem o Projeto Escola de Tempo Integral? Quais concepções de educação integral orientam o trabalho docente nessas instituições? Quais as implicações dessa política para o trabalho docente?

Desse modo, motivada pela experiência como coordenadora do PME, pelo embasamento teórico oferecido no curso de aperfeiçoamento "Docência em Escola de Tempo Integral" e diante da existência do Projeto Escola de Tempo Integral no município de João Pessoa, submeti ao Programa de Pós-Graduação Educação, Culturas e Identidades (Mestrado associado da Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco), essa proposta de pesquisa que pretende-se investigar.

Nessa perspectiva, almeja-se com essa pesquisa compreender o trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB; Analisar a concepção de educação integral presente no Projeto Escola de Tempo Integral; Analisar as concepções de escola em tempo integral dos profissionais que atuam no Projeto; Caracterizar o trabalho docente nas escolas de tempo integral, buscando os sentidos que são produzidos nessa prática; Entender como a formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação influencia no trabalho docente; E identificar os saberes docentes que estão presentes nas suas práticas.

A realização dessa pesquisa será relevante, pois além da produção de conhecimentos sobre o trabalho docente no Projeto Escola de Tempo Integral, proporcionará um diagnóstico de como essa política educacional está sendo efetivada no cotidiano escolar, tendo em vista

que não foram localizados estudos que se propusessem a pesquisar sobre essa temática no contexto do município de João Pessoa. Nesse sentido, ao final da pesquisa os resultados encontrados poderão servir de base para que os sujeitos pesquisados possam refletir sua práxis pedagógica, ao passo que também proporcionará uma avaliação do referido projeto no município e no estado da Paraíba.

No que diz respeito à coleta de dados, será realizada a observação do trabalho docente em uma escola com jornada integral. Ao definir o que será obervado, convém relatar que serão observados todos os aspectos relacionados ao trabalho docente. A observação será direcionada a todos os sujeitos que desempenham a função docente no contexto escolar, analisando-se assim a população docente da escola ora estudada.

Para especificar como se vai observar, esclareço que será realizada uma observação direta e participante, Para realizar essa observação será utilizado um guia de observação, no qual será registrado todas as informações ali observadas, como também utilizar-se - á a gravação de áudio.

Caso o participante deseje sanar eventuais dúvidas a respeito dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual, pode constactar a pesquisadora responsável pelo estudo, como também a instituição a qual ela está filiada.

É importante esclarecer que a participação é voluntária e que esse consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.

Será Garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.

Os dados provenientes dessa pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Tais dados serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº_____ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

João Pessoa, _____ de _____de _____.

_____

Nome e assinatura

_____

Testemunha

_____

Nome e assinatura do responsável do responsável por obter o consentimento

_____

Testemunha

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERFIL DO SUJEITO DOCENTE

1. Qual seu nome, sua idade e sua raça/cor?
2. Qual sua formação e nível de escolaridade?
3. Há quanto tempo atua na educação? Há quanto tempo está atuando nesta escola?
4. Quais são as suas experiências docentes?

CARACTERIZAÇÃO DA FUNÇÃO NA ESCOLA

5. Qual sua função ou cargo nesta escola?
6. Cite as suas atividades nesta função/cargo?
7. Quantas turmas você atende? Quais as idades dos educandos?
8. Como foi que se deu a investidura no cargo que ocupa?
9. Especifique o regime de seu contrato de trabalho? Temporário ou permanente? Se for temporário, explicite qual a vigência?
10. Qual a sua jornada de trabalho?
11. Como está organizado seu tempo de trabalho (em sala, preparação das atividades, atividades extracurriculares, etc.)?
12. Qual seu salário bruto/remuneração? Você se sente satisfeito com o mesmo?
13. Recebe orientação na escola, secretaria de educação e/ou universidade? Se receber especifique como é e quem realiza essa orientação?
14. Possui algum apoio nas atividades que exerce em sala e na elaboração do material pedagógico? Se sim, explique de quem?

15. Quais são os momentos coletivos na escola? Como você atua neles (reuniões pedagógicas, formação, dias escolares, eventos, assembleias, etc.)?

16. Quais disponíveis para realização das atividades e quais são utilizados no desenvolvimento das mesmas?

CONHECIMENTO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

17. Qual sua percepção sobre o projeto, o que entende sobre o mesmo?

18. Elenque os que você considera pontos positivos e negativos do projeto?

19. O que lhe motivou a fazer parte de tal projeto?

20. Você tem interesse de permanecer no mesmo? Qual a sua perspectiva para o futuro em relação a ele (projeto)?

21. Você considera que o Projeto Escola de Tempo Integral tem promovido à formação integral dos estudantes? Justifique o porquê.

22. Você acredita que o projeto está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no município de João Pessoa? Por quê?

23. Elenque aspectos que poderiam contribuir para a melhoria de seu trabalho na instituição e no projeto como um todo.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

24. Como avalia as condições dos espaços, mobiliários, equipamentos e materiais para o desenvolvimento das atividades do projeto?

25. Como avalia a infraestrutura em geral do projeto na escola?

26. Em sua opinião, as condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, motivação, relações interpessoais, interferem no processo de organização e gestão da instituição e no Projeto Escola de Tempo Integral?

27. Cite as principais dificuldades que você enfrenta no seu trabalho?

FORMAÇÃO E AUTONOMIA PARA A FUNÇÃO

28. Como você percebe a formação ofertada pela secretaria municipal de educação?

29. Considera essa formação satisfatória? Ela esta contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades? De que forma?

30. Sente-se preparado/a para realizar as atividades que exerce? Quais são suas principais dificuldades?

31. Você tem autonomia para desenvolver e elaborar atividades?

32. Você está se sentindo impulsionado/a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades? Quais?
33. Como o seu desempenho é avaliado?
34. Como você realiza sua autoavaliação para avaliar se seu próprio trabalho está alcançando os resultados almejados?
35. Sente-se cobrado em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações externas e em atividades que haja comparação com outras escolas que fazem parte do projeto Escola de Tempo Integral?
36. Sente-se satisfeito com seu trabalho? E em relação ao projeto?

RELAÇÃO COM ALUNOS, PAIS E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

37. Qual sua relação com os profissionais da escola? Há interação entre os sujeitos de tal instituição?
38. Há interação entre os sujeitos que desempenham a função docente na escola (professores do turno regular e tutores)?
39. Como se dá a relação com a direção e a coordenação pedagógica?
40. Como é a sua relação com os alunos? Quais as principais dificuldades encontradas?
41. Há interação com os pais? Em que momentos? Como isso acontece?
42. Existem ações que busquem fortalecer a parceria família e escola? Quais são elas?

APÊNDICE E

GUIA DE OBSERVAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DA FUNÇÃO NA ESCOLA

Função ou cargo na escola? Atividades nesta função/cargo? Turmas que atende? Faixa etária dos educandos? Regime do contrato de trabalho? Temporário ou permanente? Jornada de trabalho? Organização do tempo de trabalho (em sala, preparação das atividades, atividades extracurriculares, etc.)? Recebe orientação na escola, secretaria de educação e/ou universidade? Como e quem realiza essa orientação? Possui algum apoio nas atividades que exerce em sala e na elaboração do material pedagógico? De quem? Momentos coletivos na escola, como se dá a atuação? Recursos disponíveis e recursos utilizados?

CONHECIMENTO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Percepção sobre o projeto? Pontos positivos e negativos observados do projeto? Há interesse de permanecer atuando no projeto? O Projeto Escola de Tempo Integral tem promovido a formação integral dos estudantes? Contribuição do projeto para a escola e para a comunidade?

CONDIÇÕES DE TRABALHO

Condições dos espaços, mobiliários, equipamentos e materiais para o desenvolvimento das atividades do projeto? Infraestrutura em geral do projeto na escola? Principais dificuldades enfrentadas no trabalho?

FORMAÇÃO E AUTONOMIA PARA A FUNÇÃO

Formação ofertada pela secretaria municipal de educação? Como, onde que com que frequência acontece? A formação contribui para o desenvolvimento de suas atividade? De que forma? Os profissionais demonstram-se preparados para exercer as atividades que lhe são atribuídas? Possuem autonomia para desenvolver e elaborar atividades? Sentem-se impulsionados/as dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades? Quais? Como é avaliado o desempenho dos profissionais que desempenham a função docente na escola? Eles realizam autoavaliação? Como demonstram isso?

Sentem-se cobrados em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações externas e em atividades que haja comparação com outras escolas que fazem parte do projeto Escola de Tempo Integral? Demonstram-se satisfeitos como seu trabalho e com o projeto Escola de Tempo Integral?

RELAÇÃO COM ALUNOS, PAIS E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Como acontece a relação dos sujeitos docentes e com os profissionais da escola? Há interação entre os sujeitos de tal instituição? Há interação entre os sujeitos que desempenham a função docente na escola (professores do turno regular e tutores)? Como se dá a relação com a direção e a coordenação pedagógica? Como ocorre a relação com os alunos? Quais as principais dificuldades encontradas? Há interação com os pais? Em que momentos? Como isso acontece? Existem ações que busquem fortalecer a parceria família e escola? Quais são elas?