

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**URI**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ATUA NAS ESCOLAS EM**  
**TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RS: INQUIETUDES E**  
**DESAFIOS**

**LUCIANA NASCIMENTO CRESPO DUTRA**

**Frederico Westphalen**

**2021**

**LUCIANA NASCIMENTO CRESPO DUTRA**

**O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ATUA NAS ESCOLAS EM  
TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RS: INQUIETUDES E  
DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Frederico Westphalen – como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci Mary Duso Pacheco.

**Frederico Westphalen**

**2021**

## **IDENTIFICAÇÃO**

### **Instituição de Ensino/Unidade**

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen/RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

### **Direção do Campus**

Diretora Geral: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo: Prof. Clóvis Quadros Hempel

Diretora Acadêmica: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Cerutti

### **Departamento/Curso**

Chefe do Departamento de Ciências Humanas: Prof.<sup>a</sup> Maria Cristina Gubiani Aita

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em

Educação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco

### **Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco

### **Mestranda**

Luciana Nascimento Crespo Dutra

### **Temática**

O perfil profissional do professor que atua nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS: inquietudes e desafios.

*Dedico este trabalho ao meu pai, Luis Antonio Duarte Crespo, in memoriam.*

*E à minha família, pelo amor que suaviza a caminhada...*

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), pela excelência do processo de formação.

À Professora Dra. Luci Mary Duso Pacheco, por ter me acolhido como orientanda e partilhado seus conhecimentos e experiências com paciência e sabedoria, bem como pelo aporte no direcionamento da construção desta pesquisa.

Às Professoras Dras. Lígia Marta Coelho e Jaqueline Moll, pelas valiosas contribuições na fase de qualificação do projeto e, principalmente, pelo exemplo de profissionais éticas e comprometidas com a Educação Integral no país; e à professora Dra. Jordana Wrunc Timm pelo aceite em participar da Banca Examinadora na Defesa da Dissertação.

À Professora Dra. Lizandra Andrade do Nascimento, amiga, comadre e grande incentivadora, pelo apoio e fomento nessa importante etapa da minha formação humana e acadêmica.

Aos demais professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), que participaram dessa importante etapa no meu percurso acadêmico.

À Secretaria de Estado da Educação do RS, pela disponibilização dos dados necessários à pesquisa e pela autorização de acesso às unidades escolares para a investigação de campo.

Às escolas selecionadas para o estudo, representadas por seus gestores, bem como aos professores, pela disponibilização de seu tempo para colaborar com a pesquisa.

Às minhas colegas da equipe diretiva da E. E. E. F. Dr. Mário Vieira Marques – CIEP, Camila Pereira Burchard e Rosmere das Chagas dos Santos, pela parceria, pela convivência diária e pela partilha dos momentos de angústia e alegrias.

À turma do Mestrado 2019, pelo acolhimento e pelos momentos de construção de conhecimento que juntos passamos.

À minha mãe, Sonia, e ao meu pai, Luis Antonio, *in memoriam*, pelo amor e incentivo aos estudos; às minhas irmãs, Simone e Fernanda, juntamente com seus companheiros, pelo apoio e torcida; à minha sobrinha Manuela e à minha afilhada Aninha; e aos meus sogros, Samuel Dutra e Neuzinha, sem os quais essa trajetória se tornaria menos airosa e, certamente, mais árdua.

Ao meu amado esposo Cícero Dutra; à minha querida filha Clarissa; e à minha dileta enteada Gabrielle, pelo estímulo e cooperação, bem como pela compreensão em relação aos momentos de ausência em função da dedicação à escrita da dissertação e do foco na minha formação acadêmica. Muito obrigada a todos!

*“Volta, Anísio! Volta: na poesia que reaparece como esperança após cada fracasso; na exigência de uma fraternidade que não se debruce no vazio, mas eleja como alvo nossas relações concretas no cotidiano; no resgate da memória e da história da nossa sociedade e da nossa educação; na generosa militância da cultura e no exercício digno da política; no diálogo da ciência com a arte; em projetos de educação que integrem a cultura e o trabalho. Volta na força que nos move na defesa de que a educação não é privilégio!”.*

(Clarice Nunes)

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATD – Análise Textual Discursiva

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica

BNCFP – Base Nacional Comum para Formação de Professores

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEU – Centro Educacional Unificado

CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança

CIEP – Centro Integral de Educação Pública

CREI – Centro de Referências em Educação Integral

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

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

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PME – Programa Mais Educação

NEEPHI – Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral

PNE – Plano Nacional da Educação

SEDUC RS – Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos 15 CIEPs selecionados no Estado do RS	58
Figura 2: Gráfico sobre Regime de Trabalho dos Professores	59
Figura 3: Gráfico sobre Tempo de Atuação como Professor	61
Figura 4: Gráfico sobre Tempo de Atuação em Escola em Tempo Integral	61
Figura 5: Gráfico sobre Carga Horária Semanal no Tempo Integral	63
Figura 6: Gráfico sobre Dedicção Exclusiva à Escola em Tempo Integral	63
Figura 7: Gráfico sobre Nível Mais Elevado de Educação Formal	65
Figura 8: Gráfico sobre Contemplação de Aspectos Relevantes da Educação em Tempo Integral na Formação Inicial	65
Figura 9: Gráfico sobre Participação em Formação Continuada Especificamente sobre Educação em Tempo Integral.	67
Figura 10: Gráfico sobre Avaliação das Formações.	69

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das Iniciativas de Educação Escolar em Tempo Integral no Brasil	29
Quadro 2: Eixos Temáticos Iniciais (Categorias <i>a priori</i> ) baseados nas perguntas do questionário destinado aos professores	52
Quadro 3: Eixos Temáticos Iniciais (Categorias <i>a priori</i> ) a partir das questões norteadoras do tópico-guia designado aos gestores	54
quadro 4: Aspectos que deveriam ser trabalhados nos cursos de formação	69
Quadro 5: Práticas pedagógicas desenvolvidas no Tempo Integral	79
Quadro 6: Principais desafios encontrados nas práticas docentes	85
Quadro 7: Infraestrutura (Na percepção dos professores)	94
Quadro 8: Recurso por aluno (Na percepção dos professores)	97
Quadro 9: Proposta Educacional (Na percepção dos gestores)	102
Quadro 10: Necessidade de reformulação da Escola em Tempo Integral no RS	105
Quadro 11: Benefícios do modelo atual de Escola em Tempo Integral	108
Quadro 12: Problemas centrais do atual modelo de Escola em Tempo Integral	111
Quadro 13: Práticas pedagógicas afinadas aos princípios da Educação Integral	116
Quadro 14: Preparação dos professores para atuar no Tempo Integral	119
Quadro 15: Infraestrutura (Na percepção dos gestores)	121
Quadro 16: Recursos (Na percepção dos gestores)	123

## RESUMO

O presente estudo, intitulado “O perfil profissional do professor que atua nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS: inquietudes e desafios”, partiu da necessidade de se fazer um delineamento da trajetória profissional dos docentes que atuam nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, bem como investigar o processo de formação inicial e continuada desses profissionais, a fim de compreender de que forma a sua prática pedagógica sofre influência desse processo de formação docente e como o mesmo interfere na sua atuação frente ao desafio da implantação do Projeto Escola em Tempo Integral na rede pública estadual de ensino do RS. Vale registrar que o interesse pelo tema surgiu em decorrência da experiência profissional como professora e gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques – CIEP, através da qual foi possível detectar problemas recorrentes que, supostamente, vêm prejudicando o desenvolvimento de uma educação integral no sentido mais amplo da palavra, bem como observar a inquietação dos docentes através da mobilização de saberes na busca pelo aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Assim, para que esta investigação pudesse contribuir para o estudo da temática retrocitada, foram verificados os documentos norteadores da proposta de Tempo Integral disponibilizados pelo Ministério da Educação, bem como analisadas as diferentes concepções de educação integral, a fim de discutir a iminente necessidade de que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, além de questões estruturais, comportem também políticas de formação de professores mais amplas e capazes de abarcar todas as dimensões intrínsecas à Educação Integral. Além disso, observou-se, na prática do dia a dia, algumas questões que parecem inviabilizar a ampliação da jornada escolar de forma profícua: a estrutura de funcionamento das Escolas em Tempo Integral na rede pública estadual do RS; as condições de trabalho dos profissionais que atuam nesse regime de ensino; o perfil dos docentes; e a não disponibilização de recursos humanos capacitados para atuar na Educação Integral. Portanto, visando a refletir sobre os obstáculos supracitados, a presente pesquisa propôs-se a traçar o perfil dos professores que atuam no Tempo Integral, bem como discutir os empecilhos que dificultam a incorporação dos princípios da Educação Integral na prática pedagógica, na tentativa de solucionar ou, ao menos, amenizar os problemas desvelados pelo estudo, os quais apontaram para a necessidade imediata de melhoria das condições de trabalho nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS, incluindo-se, neste rol, formação integral também dos docentes, mudanças no plano de carreira, salários dignos, dedicação exclusiva a uma só instituição, manutenção apropriada da infraestrutura das escolas, valorização da profissão, destinação adequada de recursos financeiros, disponibilização de Recursos Humanos, dentre outros pré-requisitos que podem ser traduzidos como as condições materiais e não materiais de trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Escolas em Tempo Integral; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas no Tempo Integral.

## ABSTRACT

The present study, entitled "Professional profile of teachers working in full-time schools in the state public network of RS: concerns and challenges", started from the need to outline the professional trajectory of teachers working in full-time schools of the state public network of Rio Grande do Sul, as well as to investigate the process of initial and continuing education of these professionals, in order to understand how their pedagogical practice is influenced by this process of teacher education and how it interferes in their performance in front of them to the challenge of implementing the Full-Time School Project in the state public education system in RS. It is worth noting that interest in the topic arose as a result of her professional experience as a teacher and manager of the Dr. Mário Vieira Marques State Elementary School – CIEP, through which it was possible to detect recurrent problems that supposedly have been hampering the development of an education integral in the broadest sense of the word, as well as observing the disquiet of teachers through the mobilization of knowledge in the search for the improvement of their pedagogical practices. Thus, in order for this investigation to contribute to the study of the aforementioned theme, the guiding documents of the Full Time proposal provided by the Ministry of Education were verified, as well as the different conceptions of integral education were analyzed, in order to discuss the imminent need for Public policies aimed at this type of teaching, in addition to structural issues, also include broader teacher training policies capable of covering all dimensions intrinsic to Integral Education. In addition, it was observed, in daily practice, some issues that seem to make it unfeasible to extend the school day in a fruitful way: the operating structure of Full-Time Schools in the state public network of RS; the working conditions of professionals who work in this teaching system; the profile of teachers; and the non-availability of human resources trained to work in Integral Education. Therefore, in order to reflect on the aforementioned obstacles, this research aimed to trace the profile of teachers who work in Full Time, as well as discuss the obstacles that hinder the incorporation of the principles of Integral Education in pedagogical practice, in an attempt to solve or, at least, to alleviate the problems unveiled by the study, which pointed to the immediate need to improve working conditions in the Full Time Schools of the state public network of RS, including, in this list, integral training for teachers as well, changes in the career plan, decent salaries, exclusive dedication to a single institution, proper maintenance of the infrastructure of schools, valuation of the profession, adequate allocation of financial resources, availability of Human Resources, among other prerequisites that can be translated as conditions materials and non-working materials.

**Keywords:** Integral Education; Full-time schools; Teacher training; Pedagogical Practices in Full Time.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: PRINCÍPIOS ORIENTADORES, ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO E CONCEITUAÇÃO</b>	24
2.1.1. Breve Trajetória das Iniciativas de Educação em Tempo Integral no Brasil	24
2.1.2 Educação Integral e Escola em Tempo Integral	32
<b>3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS PROCESSOS FORMATIVOS NA (E PARA A) EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL</b>	38
3.1 Educação Integral e Políticas de Formação Docente	40
3.2 Formação e Profissionalização Docente	42
<b>4 PERFIL PROFISSIONAL E PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RS: ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS COLETADOS POR MEIO DA PESQUISA DE CAMPO</b>	50
4.1 Categoria: Vínculo Funcional (Questionário dos Professores)	59
4.2 Categoria: Formação (Questionário dos Professores)	64
4.3 Categoria: Prática Pedagógica (Questionário dos Professores)	78
4.4 Categoria: Infraestrutura (Questionário dos Professores)	94
4.5 Categoria: Proposta Educacional (Questionário dos Gestores)	101
4.6 Categoria: Formação (Questionário dos Gestores)	118
4.7 Categoria: Infraestrutura (Questionário dos Gestores)	120
4.8 Categoria: Recursos (Questionário dos Gestores)	123
4.9 O despontar das Categorias Emergentes	125
4.9.1 Categoria emergente ‘Mal-estar Docente’	125
4.10 Síntese dos Resultados	129
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	134
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	141

## 1 INTRODUÇÃO

Tema recorrente no cenário educacional brasileiro e iniciativa que vem se alastrando ao longo dos anos, a proposta de ampliação da jornada escolar vem se consolidando desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a qual introduziu a possibilidade de expansão do tempo escolar diário nos seus artigos 34 e 87.

Dentro dessa perspectiva e considerando, sobretudo, a complexidade que envolve a docência, tal iniciativa trouxe consigo, inevitavelmente, a demanda pela ampliação da discussão acerca do relevante papel das práticas formativas desenvolvidas no contexto da Educação em Tempo Integral. No entanto, apesar de profundamente divulgadas e analisadas sob vários aspectos, as Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral ganham novo enfoque quando abordadas à luz de diferentes perspectivas teóricas e continuam gerando debates acirrados acerca de determinados obstáculos que parecem inviabilizar uma efetiva implantação da ampliação da jornada escolar de forma exitosa, com especial destaque para a problematização dos processos formativos na (e para a) Educação Integral.

O presente estudo, portanto, partiu da necessidade de se traçar o perfil profissional dos professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, bem como investigar o processo de formação inicial e continuada desses profissionais, a fim de compreender de que forma a sua prática pedagógica sofre influência desse processo de formação docente e como o mesmo interfere na sua atuação frente ao desafio da implantação do Projeto Escola em Tempo Integral na rede pública estadual de ensino do RS.

Vale registrar que o interesse pelo tema surgiu em decorrência da experiência profissional como professora e gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques – CIEP, através da qual foi possível detectar problemas recorrentes que supostamente vêm prejudicando o desenvolvimento de uma educação

integral no sentido mais amplo da palavra, bem como observar a inquietação dos docentes através da mobilização de saberes na busca pelo aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Então, para que esta investigação pudesse contribuir para o estudo da temática retrocitada, foram verificados os documentos norteadores da proposta de Tempo Integral disponibilizados pelo Ministério da Educação, bem como analisadas as diferentes concepções de educação integral, a fim de discutir a iminente necessidade de que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, além de questões estruturais, comportem também políticas de formação de professores mais amplas e capazes de abarcar todas as dimensões intrínsecas à Educação Integral.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a qual introduziu a possibilidade de ampliação do tempo diário de escolarização, a proposta de expansão da jornada escolar vem se afirmando cada vez mais no cenário educacional brasileiro. Em 2010, com a elaboração do documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae), que propôs educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, estabelecendo como meta o atendimento a 25% dos alunos da educação básica até o final do próximo Plano Nacional de Educação (PNE), a oferta dessa modalidade de ensino aumentou vertiginosamente.

Essa demanda foi ainda inserida ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, homologado pela Lei 13.005/2014 e, sendo assim, a Conae 2014 manteve o quantitativo de 50% de escolas públicas com tempo integral, mas aumentou para 50% a expectativa do número de matrículas em tempo integral até o final do plano.

Nesse contexto, constatou-se um aumento significativo de matrículas nas escolas em tempo integral da rede pública, em todo o território brasileiro. Contudo, como a política de educação integral não se traduz apenas em ampliar o tempo de escolarização do educando, a proposta de Tempo Integral continua gerando discussões acirradas acerca da forma como vem sendo tratada e compreendida sob diferentes vieses no Brasil.

Além disso, observa-se, na prática do dia a dia, algumas questões que parecem inviabilizar a ampliação da jornada escolar de forma profícua:

- a) a estrutura de funcionamento das Escolas em Tempo Integral na rede pública estadual do RS;
- b) as condições de trabalho dos profissionais que atuam nesse regime de ensino;
- c) o perfil dos docentes e a não disponibilização de recursos humanos capacitados para atuar na Educação Integral.

Portanto, visando a refletir sobre os obstáculos supracitados, a presente pesquisa propôs-se a traçar um delineamento dos professores que atuam no Tempo Integral, bem como discutir os empecilhos que dificultam a incorporação dos princípios da Educação Integral na prática pedagógica. Assim, o objetivo de pesquisa que norteou essa investigação foi conhecer o perfil profissional do professor que atua nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS e identificar que inquietudes e desafios estão presentes na sua prática docente.

Para tanto, estiveram presentes, nesse estudo, os seguintes objetivos específicos: a) Descrever os princípios orientadores da Educação em Tempo Integral, analisando a estrutura de funcionamento dessa modalidade de ensino no RS e ressaltando as diferenças entre os conceitos de Escola em Tempo Integral e Educação Integral; b) Compreender de que forma o processo de formação docente inicial ou continuada, ou a sua ausência, interfere na atuação do professor na Educação em Tempo Integral; e c) Desvelar quais são os entraves e angústias que emergem durante o processo pedagógico nas Escolas em Tempo Integral.

Para uma melhor compreensão da temática, é importante destacar que a proposta de Educação Integral, no Brasil, surgiu com Anísio Teixeira, responsável pela implementação do primeiro modelo de ampliação da jornada escolar no país na década de 50. E, apesar de o termo 'Educação Integral' não ser usual em seus textos, a concepção dessa modalidade de ensino transcorre toda a obra do autor.

Precursor na implantação de escolas públicas de todos os níveis e principal idealizador das grandes transformações que assinalaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira defendia a universalização da escola pública, gratuita e laica,

que atendesse a todos, independentemente de raça, credo ou classe social, levando sempre em conta os interesses da comunidade na qual estava inserida.

Com o desígnio de fazer com que a escola deixasse de ser pensada pela e para a elite, e pudesse dar início a uma sociedade mais justa e igualitária, Teixeira propunha que a rede de ensino deveria ser de tempo integral, voltando-se para as classes populares, já que, em sua opinião, a educação não era apenas produto de mudanças, mas a máquina impulsionadora das transformações sociais.

Desse modo, na concepção de Anísio Teixeira (1959), a efetivação da educação integral estaria diretamente condicionada à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Outrossim, sustentava que a educação escolar deveria ter como princípio a formação integral do aluno e, para tal, seria imprescindível romper com os modelos tradicionais nos quais se ancoravam as práticas educativas de então, a fim de criar uma escola que realmente fosse capaz de acolher e promover a educação integral do aluno numa instituição de tempo integral.

Para tanto, no seu entendimento, a escola deveria proporcionar uma educação que estimulasse o senso crítico, analítico e reflexivo, preparando o estudante para a cidadania, priorizando a construção coletiva dos saberes e o ensino dialógico em detrimento da mera instrução e transmissão de conhecimento.

Segundo Gadotti (2009), a educação integral pressupõe a formação mais integrada possível do sujeito, a oferta de oportunidades de acesso às várias instâncias culturais da sociedade e a visão do ser composto por diversas camadas inter-relacionadas. Assim, defende uma educação cidadã, que é integral porque deve formar o cidadão na sua integralidade, a fim de consolidar valores arrolados no respeito e na tolerância às diferenças e aos direitos humanos, intentando estimular a convivência ética, humanitária e democrática na sociedade. Neste sentido, destaca o autor:

Entendemos que a educação integral deve acontecer “em todos os cantos”, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na idade adulta e na velhice. Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como nos relacionamos com as outras pessoas ou de como associamos as nossas aprendizagens ao longo de nossa vida, teremos resultados bastante diferentes em termos de concretizarmos a educação integral (GADOTTI, 2009, p. 10-11).

Como se pode perceber, em tal concepção, o indivíduo é visto como o centro do processo, uma vez que a educação integral visa à formação completa do sujeito em toda a sua amplitude. Daí a necessidade de se construir um currículo que contemple a educação de forma a extrapolar a educação escolar.

Ao analisar a temática, Maurício (2009, p. 26) respalda as asserções de Anísio Teixeira e afirma:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias.

Segundo Coelho (1997), existem inúmeras formas de abordar a temática da educação integral em tempo integral. Contudo, a autora atenta para o fato de que, historicamente, o tempo integral na escola não pressupõe necessariamente uma educação integral, e vice-versa, embora seja condição *sine qua non* que essa concepção de educação deva instituir um espaço que, intencionalmente, a contemple.

Conforme verificado em Maurício (2017), são desenvolvidos atualmente no Brasil dois modelos básicos de ampliação da jornada escolar: um centrado na escola e fundamentado em Anísio Teixeira (1994) e Darcy Ribeiro (1996), o qual sugere a reorganização da escola para funcionamento no decorrer do dia; e outro modelo, cuja proposta tem fundamentação na concepção de *Cidade Educadora* e cujos princípios orientadores estão elencados na *Carta de Barcelona*. Tal modelo pode ser exemplificado pelo *Programa Mais Educação*, o qual propõe a ampliação da gama de experiências escolares através do estabelecimento de parcerias ou articulação com outras instituições, a fim de que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver atividades diferenciadas no contraturno. Todavia, a própria criadora e implementadora do referido programa, Jaqueline Moll, esclarece que esses modelos, apontados por Maurício (2017) como distintos, não estariam em lados opostos, uma vez que ambos se ancoram nos preceitos da Educação Integral em Tempo Integral.

Pauta antiga no Brasil, a educação integral, de acordo com MOLL (2014), consiste numa abordagem pedagógica que depreende a educação para além do tradicional conceito acadêmico, primando principalmente pelo pleno desenvolvimento

dos educandos como sujeitos sociais ativos em uma democracia, que, nas palavras da autora, vem encontrando sua própria forma e espaço há muitas décadas. Nesse ínterim, sempre que há uma maior abertura democrática no governo, as práticas derivadas dessa corrente de pensamento ganham espaço, voz e vez. Em contrapartida, as mesmas tendem à derrogação em tempos de conservadorismo político, o que, segundo a autora, se deve à inerente ligação que essa filosofia de educação integral tem com a formação do indivíduo como cidadão.

Assim sendo, convém definir algumas concepções e relações a serem abordadas no trabalho em questão, tais como: Educação Integral; Escola em Tempo Integral e Perfil Docente.

A **educação integral**, sob o olhar de Gonçalves (2006), pressupõe uma educação voltada ao desenvolvimento global do indivíduo, o qual se dá a partir de práticas de ensino que antepõem ações complementares à aprendizagem. Nesse sentido, o autor preconiza:

Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Concepção semelhante pode ser observada em Cavaliere (1996) ao explicitar que essa dimensão de educação preceitua que a escola trabalhe com “aspectos ligados ao comportamento sexual, afetividade, padrões de convivência social, conscientização política, parâmetros de higiene e saúde, uso de drogas e suas respectivas implicações ético-morais e outros mais”. Em contrapartida, ao argumentar que não existe possibilidade de se conceber uma educação sem os princípios acima, Paro (2009, p. 13) considera a “educação integral, em última instância, um pleonismo”. Afinal, no seu ponto de vista, ou a educação é integral ou, então, não é educação.

Em relação ao termo ‘**Escola de Tempo Integral**’, Paro (1988) afirma que, como resposta às demandas das classes populares por escolas, o governo instaurou um modelo de ensino de jornada escolar ampliada, através dos projetos de Escolas de Tempo Integral, no intuito de prolongar o tempo de permanência diária dos alunos nas

instituições públicas de ensino, a fim de amenizar os problemas sociais, para além dos muros escolares, mesmo que tais mazelas não fossem de “natureza propriamente pedagógica”.

Já as expressões ‘**perfil do professor**’ e/ou ‘**perfil docente**’, que aparecerão reiteradamente no desenrolar da pesquisa, principalmente nas discussões acerca da constituição da natureza e do processo do trabalho docente na escola em tempo integral, são compreendidas, no presente estudo, como um conjunto de saberes e habilidades necessárias ao desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, bem como a sua formação profissional inicial e continuada (Cunha, 2004).

Em síntese, este trabalho encontrou sua fundamentação teórica nos estudos de Paro (1988 e 2009), Coelho (1994, 1997, 2002), Cavaliere (1996, 2002), Teixeira (1959), Gadotti (2009), Silva (2008, 2010), Moll (2008, 2012, 2013, 2014, 2019), Souza; Espírito Santo; Bernado (2015), Abdalla (2005, 2006); Rosa/Limonta (2014) e Maurício (2009, 2013, 2017), no que tange à Educação Integral, bem como nas análises de Gatti (1997), Guará (2006), Imbernón (2010), Libâneo (2003), Nóvoa (1992), Pérez (2007), Saviani (2009) e Tardif (2002), através das quais se pretendeu investigar de que forma os processos de formação docente inicial e continuada, ou a sua ausência, podem estar afetando a prática pedagógica dos professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

O presente estudo se constitui, de acordo com Gil (2002), numa pesquisa qualitativa, que se valeu também de alguns dados quantitativos, de caráter descritivo, bibliográfico e de campo. Para iniciar a investigação, foram utilizadas reflexões de autores renomados para fundamentar as questões norteadoras elencadas na formulação do problema, bem como documentos oficiais relacionados às políticas públicas de educação integral. Assim, a partir do levantamento bibliográfico, buscou-se explicar e referenciar o problema de pesquisa considerando os conceitos teóricos já divulgados e os quais foram de grande utilidade para o alinhavo da pesquisa.

No decorrer do percurso, o trabalho também lançou mão da pesquisa de campo, já que foram aplicados questionários, com perguntas abertas e fechadas, o que demandou a utilização de um processo de análise qualitativo, sem descartar a coleta de dados quantitativos, visto que foram feitos levantamentos estatísticos e inferências

acerca dos dados coletados. É pertinente destacar que, nas palavras de Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo é de grande relevância para os estudos, uma vez que tem o intuito de angariar informações e conhecimentos acerca de um dado problema, para o qual se busca respostas ou hipóteses, que se pretenda comprovar ou, quiçá, revelar novos fenômenos e, até mesmo, o estabelecimento de relações entre eles.

Cabe ressaltar que, embora predomine o caráter qualitativo, a escolha por trabalhar com a integração entre dados quantitativos e qualitativos se deu em função da necessidade de combinar os mecanismos preestabelecidos das pesquisas quantitativas com aqueles procedentes das pesquisas qualitativas, na tentativa de abranger um número maior de possibilidades, uma vez que este procedimento proporcionou tanto análises estatísticas quanto textuais, constituindo-se, portanto, numa alternativa mais apropriada para a investigação de fenômenos complexos. É válido explicitar que tal opção encontrou sua fundamentação nos pressupostos teóricos de Chizzotti (2001, p. 84), o qual argumenta que “algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou na etapa em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares”.

Para compreender o perfil profissional do professor que atua nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS e averiguar de que maneira os processos de formação docente inicial e continuada afetam a sua prática pedagógica, foram, então, elaborados questionários mistos semiestruturados, constituídos de perguntas abertas e fechadas, a fim de possibilitar observações e inferências nas quais o pesquisador pudesse se basear para proceder a uma investigação mais aprofundada e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa de levantamento, em larga escala, a fim de garantir um melhor entendimento do problema examinado.

É pertinente explicitar que, em princípio, o instrumento de coleta de primeira escolha para os gestores seria o grupo focal. Contudo, devido à pandemia da Covid-19 e também em função do conturbado momento pelo qual as equipes diretivas das escolas estaduais do RS estavam passando, o instrumento supracitado foi substituído pelo questionário composto por questões abertas, atendendo a uma solicitação dos

próprios sujeitos participantes da pesquisa, os quais se encontravam, na ocasião, pressionados pelo governo e sobrecarregados por tarefas impostas, segundo eles, por uma burocratização desnecessária que se institucionalizou na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul durante o período pandêmico.

Para proceder à análise dos dados coletados, foram utilizados dois métodos: um quantitativo e um qualitativo. Para tratar dos dados quantitativos, isto é, das questões fechadas do questionário, a pesquisa em voga se valeu da Estatística Descritiva, também denominada de Tratamento Estatístico de Dados, técnica esta que, segundo Chizzotti (2001, p. 69), busca mostrar a relação entre variáveis através de gráficos, sugerindo “uma explicação do conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada”. Já para interpretar os dados qualitativos, ou seja, as questões abertas dos questionários, foi empregada a técnica de Análise Qualitativa, a qual permite a compreensão das informações tendo presente a teoria abordada no referencial teórico que, de acordo com Lüdke e André (2004, p.49) estabelece “conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”.

Dentro dessa perspectiva, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), uma técnica analítica de dados qualitativos que se pauta tanto na descrição como na interpretação de dados, compreendendo-os como processos complementares, e a qual segue uma visão hermenêutica de reconstrução de sentidos e significados, com especial destaque para a perspectiva e a contextualização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, todos os dados qualitativos coletados durante a investigação foram submetidos à metodologia de Análise Textual Discursiva, através da qual foi possível fazer uma leitura pormenorizada dos materiais textuais, com o intuito de descrevê-los e interpretá-los, na tentativa de se obter uma compreensão mais ampla dos fenômenos ora investigados (MORAES, 2003).

Para dar conta de tão complexa ponderação, a dissertação foi dividida em cinco partes: a introdução, composta pela justificativa, pela fundamentação teórica e pela metodologia; o segundo capítulo, intitulado “Educação Integral e Escola em Tempo Integral: princípios orientadores, estrutura de funcionamento e conceituação”; o terceiro capítulo, denominado “Formação do Professor e os Processos Formativos na (a para a)

Educação em Tempo Integral”; o quarto capítulo, destinado à análise e interpretação dos dados coletados através dos questionários remetidos aos professores e gestores que atuam no Ensino Fundamental em Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual gaúcha; e, por fim, o quinto capítulo, reservado às considerações finais.

Na introdução, procurou-se situar o leitor acerca da temática da pesquisa, justificando a escolha do tema, delimitando as questões norteadoras, apresentando os objetivos gerais e específicos, fazendo a revisão da literatura, explicitando os métodos de pesquisa utilizados, bem como descrevendo os passos e procedimentos que foram seguidos para chegar ao escopo da investigação. Para embasar a fundamentação teórica, recorreu-se aos estudos de CAVALIERE (1996); COELHO (1997); GADOTTI (2009); GONÇALVES (1996); MOLL (2014); MAURÍCIO (2009, 2017); e PARO (1998). Já para fundamentar as escolhas metodológicas, valeu-se do aporte de autores como CHIZZOTTI (2001); MORAES e GALIAZZI (2006, 2007).

No segundo capítulo, buscou-se descrever os princípios orientadores da Educação em Tempo Integral, analisando a estrutura de funcionamento dessa modalidade de ensino no RS e ressaltando as diferenças entre os conceitos de Escola em Tempo Integral e Educação Integral. Para tanto, a pesquisa utilizou-se do embasamento teórico de autores como CAVALIERE (2002, 2010); COELHO (1994 e 1997) GADOTTI (2009); GALLO (2002); GONÇALVES (2006); MAURÍCIO (2003, 2014); MOLL (2002, 2012 e 2013); PARO (2009); RIBEIRO (1986); e TEIXEIRA (1959).

Já o terceiro capítulo foi elaborado com o intuito de fomentar a discussão acerca dos processos formativos na (e para a) Educação Integral, a fim de compreender de que forma a formação docente inicial ou continuada, ou a sua ausência, interfere na atuação do professor no Tempo Integral. Para tal, estabeleceu-se diálogo com CAVALIERE & COELHO (orgs.) (2020); COELHO (1997, 2002); GATTI (1997); GUARÁ (2006); IMBERNÓN (2010); LIBÂNEO (2003), PÉREZ (2007); SOUSA, ESPÍRITO SANTO, BERNADO (2015); TARDIF (2002); NÓVOA (1992); VELLOSO (2013), dentre outros.

O quarto capítulo, por sua vez, foi destinado à análise dos dados e à apresentação dos resultados obtidos através da coleta empírica, com o propósito de identificar o perfil profissional dos professores investigados, bem como desvelar quais

são os entraves e angústias que emergem durante o processo pedagógico nas escolas em que atuam. Nesta etapa, contou-se com a contribuição dos estudos de ABDALLA (2005, 2006); CASASSUS (2009); CURADO SILVA (2014, 2016); GATTI e BARRETO (2009); GUARÁ (2006); IMBERNÓN (2010); LIBÂNEO (2014, 2016); MAURÍCIO (2017); MOLL (2012, 2013, 2019); e ROSA/LIMONTA (2010, 2014).

Em suma, no quinto e último capítulo, afeto às considerações finais, tencionou-se mostrar que a investigação atingiu os objetivos propostos, salientar a relevância da pesquisa para o meio acadêmico, bem como ressaltar a sua contribuição para o desenvolvimento de estudos que sejam capazes de subsidiar a elaboração de políticas públicas de incentivo à Educação Integral, principalmente no que tange às condições de formação e trabalho dos professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: PRINCÍPIOS ORIENTADORES, ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO E CONCEITUAÇÃO**

Neste capítulo, traçou-se um panorama da Educação em Tempo Integral no país, através de sua trajetória histórica, e buscou-se diferenciar os conceitos de Educação Integral e Escola em Tempo Integral, aprofundando a discussão através de uma gama de referenciais teóricos que fazem uma análise contextualizada da temática abordada, elencando, inclusive, os princípios orientadores da Educação em Tempo Integral elaborados pelo Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI).

### **2.1.1. Breve Trajetória das Iniciativas de Educação em Tempo Integral no Brasil**

Referência quando se trata de Educação Integral no Brasil, Anísio Teixeira foi o egrégio e responsável pela gênese da implementação de iniciativas de Escolas de Tempo Integral no país. Sob forte influência de John Dewey, do qual foi aluno na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, difundiu os princípios da “Escola Nova”, contrapondo-se à “Escola Clássica” e defendendo uma escola que se aproximasse mais da realidade social dos alunos, abeirando-se das suas singularidades, bem como uma educação que concebesse o processo educativo como a própria vida, e não apenas como uma mera etapa de preparo para uma vislumbrada vida futura.

Neste ínterim, em 1952, segundo a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1959), Anísio Teixeira engendrou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador/BA, com o intuito de instaurar um espaço educacional, constituído por “Escolas-Classe” e “Escola-Parque”, que fosse capaz de intercalar atividades teóricas e práticas no transcorrer do dia, mesclando o intelecto e a práxis numa mesma proposta educativa. Assim, o Centro Carneiro Ribeiro:

[...] constava de quatro escolas-classe com capacidade para 1000 alunos cada, em dois turnos de 500, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo e almoxarifado; 6) teatro

de arena ao ar livre; 7) 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 7 aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. (TEIXEIRA, apud CAVALIERE, 2002).

Devido ao seu pioneirismo, tal iniciativa transformou-se num marco histórico e serviu de inspiração para a criação de outras instituições de ensino nos moldes do CECR. Então, na década de 60, período em que atuou como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em Brasília, Anísio Teixeira aproveitou a oportunidade para propor a construção de vinte oito “Escolas-Parque”, embora apenas algumas delas tenham sido concretizadas.

Cabe salientar que, na visão dele, a concepção de Educação Integral estava veementemente vinculada à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, tendo como princípio norteador a formação integral do aluno. Nesse sentido, era imprescindível romper com os modelos tradicionais que fundamentavam as práticas educativas e criar uma escola que pudesse acolher e ensinar seus alunos em tempo integral (TEIXEIRA, 1962).

É pertinente explicitar, conforme destaca Cavaliere (2010), que em toda a obra de Anísio Teixeira, é possível encontrar vários trechos que apresentam a defesa e as singularidades de uma escola de educação integral, bem como o próprio conceito de educação integral do qual se vale o autor.

As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente "comum", isto é, democrática (CAVALIERE, 2010).

Presentes desde os prelúdios da trajetória de Anísio Teixeira como intelectual, as premissas de uma concepção de educação escolar que contemplasse as mais diferentes áreas, como cultura, socialização, preparação para a cidadania e para o trabalho, foram sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas no transcorrer de suas obras,

mas sempre conservando a defesa da ampliação da jornada escolar dos alunos nos diversos níveis de ensino. Entretanto, Cavaliere (2010) faz uma ressalva:

[...] é preciso notar que, embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão "educação integral", talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões "homem integral", "Estado integral" e "educação integral".(CAVALIERE, 2010).

Diante do exposto, parece claro que o aporte de Anísio Teixeira para a instituição de políticas públicas de ampliação do tempo de permanência dos discentes na escola foi algo imensurável, como apregou Cavaliere (2010, p. 259): “a forma como o autor concebeu a educação integral e a escola de tempo integral é fonte imprescindível para uma abordagem do tema que se mantenha orientada pelo sentido de democratização da realidade educacional brasileira.”.

A partir de então, inspiradas nas premissas de Anísio Teixeira, foram sendo criadas várias políticas de Educação Integral, bem como implementadas diversas propostas de Escolas em Tempo Integral em diferentes cenários e conjunturas sócio-históricas do país.

Marco inolvidável na história das políticas públicas de Educação Integral, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, durante o governo de Leonel Brizola, na década de 80, consistiu num projeto educacional que reinaugurou um novo ciclo na história da educação brasileira, ao pretender fazer uma revolução no sistema de ensino público do país, num contexto de reabertura política no Brasil (RIBEIRO,1986).

Inicialmente implantados no Rio de Janeiro, onde Darcy Ribeiro era Secretário da Secretaria Extraordinária de Educação, os CIEPs, de acordo com a obra supracitada, eram parte do Programa Especial de Educação e tinham como objetivo oferecer um ensino público de qualidade, na perspectiva da Educação Integral, promovendo a educação do aluno em todas as suas dimensões, bem como ampliando o tempo de permanência dos discentes nas escolas para oito horas diárias, na rede estadual.

Conforme documento intitulado *Centro de Educação Integrada do Rio Grande Sul*, acessado no *site* da Assembleia Legislativa RS, a definição da política de

educação do período de 1991 a 1994 apontava preceitos que sinalizavam o interesse por uma prática educativa que admitisse como prioridade a educação da população de baixa renda, por inferir ser essa uma das poucas expectativas de mobilidade e transformação social das camadas mais populares. Então, na década de 90, durante o governo de Fernando Collor de Mello, além dos CIEPs que já existiam, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), os quais, após o *impeachment* de Collor, receberam uma nova nomenclatura do Presidente Itamar Franco, passando a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Nesse período, foram construídas aproximadamente duzentas unidades espalhadas em várias cidades do país. Entretanto, a viabilização da implementação desses Centros de Educação Integral estava condicionada ao estabelecimento de convênio entre municípios, estados e governo federal, fato este que gerou muitas críticas. (DI GIOVANI: SOUZA, 1999).

Entre os anos de 1991 e 1994, durante o governo de Alceu Collares, no Rio Grande do Sul, foram criados, conforme dados obtidos no *site* da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 94 CIEPs, possibilitando o acesso de 112.800 alunos em turno integral. Em relação à estrutura física, esses centros padronizados contavam com 20 salas de aula; refeitório, cozinha industrial, sala de música; sala de artes, brinquedoteca; sala de audiovisual; laboratório de informática; laboratório de Ciências; biblioteca; ginásio de esportes coberto; quadras de esporte polivalente; gabinete médico e gabinete odontológico.

Em São Paulo, durante o mandato da prefeita Marta Suplicy, mais especificamente em 2002, foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), os quais se basearam numa proposta idealizada anteriormente por Luiza Erundina quando esteve à frente do governo municipal, em 1992. Instaurados com o objetivo de promover uma educação integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social, os CEUs se consolidaram como referência na educação e articulação de políticas públicas no território paulistano, atingindo uma rede com 46 CEUs, cuja proposta se baseia na premissa de atuar de forma articulada em diferentes áreas, contemplando educação, cultura, artes, esporte, recreação e lazer, a fim de possibilitar o desenvolvimento do ser humano como um todo (SOUZA, 2010).

Já no ano de 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), foi instituído o *Programa Mais Educação*, cujo objetivo era fomentar a jornada integral nas escolas brasileiras. Segundo Moll e Leclerc (2013, p. 293), a iniciativa consistiu num: “[...] marco setorial de referência, como amálgama de forças que configuram o campo emergente de educação integral em tempo integral. [...] Essa estratégia desencadeou processos inéditos, em termos de escala nacional, em parceria com os sistemas de ensino, almejando exercer papel coadjuvante.”.

Cabe salientar que, nesse meio tempo, a legislação educacional brasileira também progrediu no intuito de estimular as políticas de educação integral no país. Como exemplo, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/1996), a qual, em seu artigo 34, regulamentou o oferecimento paulatino da jornada escolar ampliada no ensino fundamental, e o Plano Nacional de Educação (2014/2024), aprovado por meio da Lei nº 13.005/ 2014, que apontou a ampliação do tempo de permanência na escola como uma das 20 principais metas para a educação no país, conjecturando a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e garantindo que, ao menos, 25% dos alunos da educação básica fossem atendidos (BRASIL, 2014).

Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a meta de atingir 500 mil novas matrículas em tempo integral até 2022 por meio do *Compromisso Nacional pela Educação Básica*, apresentado em julho de 2019. A meta do atual governo é revitalizar o programa Novo Mais Educação, reduzir a evasão e melhorar os indicadores educacionais, sendo que uma das propostas do programa é ampliar a carga horária do ensino médio de quatro para, no mínimo, sete horas diárias.

Documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos das redes de ensino do país devem desenvolver em seus currículos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em dezembro de 2017, também apresentou algumas novidades em relação à política de Educação Integral. Tendo como prazo de implementação o início do ano letivo de 2020, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a nova base apresenta a educação integral como um princípio orientador cujo propósito é a formação e o desenvolvimento global dos alunos, “compreendendo a complexidade e a

não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

No texto intitulado “O compromisso com a educação integral”, a BNCC apresenta três elementos estruturantes desse paradigma educacional: a visão do estudante, o desenvolvimento pleno e a integração curricular. Nesse contexto, a base afirma, de maneira explícita:

[...] o seu compromisso com a educação integral, assumindo uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, o documento aponta que a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

Independentemente da durabilidade da jornada escolar, a concepção de educação integral com o qual a BNCC está compromissada remete diretamente à construção acintosa de processos educativos que promovam aprendizagens sincronizadas com as necessidades e os interesses dos alunos, bem como com os desafios impostos pela sociedade hodierna. Então, partindo desse conceito, a BNCC preconiza a relevância do protagonismo estudantil na aprendizagem e a importância da contextualização para a produção de sentido daquilo que se aprende, primando pelo estímulo à aplicação do conhecimento à vida real, em detrimento da radical fragmentação disciplinar do saber.

### **Quadro 1: Resumo das Iniciativas de Educação Escolar em Tempo Integral no Brasil**

<b>PRINCIPAIS POLÍTICAS</b>	<b>DATA/ PERÍODO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>
-----------------------------	----------------------	--------------	-----------------	---------------------

Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	1950	Salvador (BA)	Restaurar a escola primária, cuja estrutura e objetivos se perderam nas idas e vindas da evolução nacional. Voltado para a inclusão social, o projeto popular tinha, dentre as suas propostas de ensino, a realização de diversos cursos de marcenaria, carpintaria, corte e costura, trabalho sobre couro, além de diversos cursos de arte que contavam com a participação de artistas reconhecidos como Mário Cravo e Carybé. O projeto almejava resgatar a qualidade do ensino, num complexo de quatro escolas-classe e uma escola-parque, que, além de instrução e educação, disponibilizavam aos alunos merenda escolar, uniforme, material didático e atendimento médico e odontológico.	Alunos da escola primária da rede pública estadual de Salvador/BA.
Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)	1980	Estado do Rio de Janeiro (RJ)	Promover um salto de qualidade no ensino e resolver os problemas sociais, através da escola de tempo integral como uma forma de auxílio para o cenário caótico em que os alunos de baixa renda se encontravam. Os CIEPs funcionavam com uma jornada de 9 horas, oferecendo quatro refeições diárias, banho, estudo dirigido, atividades esportivas e assistência médica e odontológica.	Crianças e adolescentes de baixa renda, de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, da rede pública estadual do RJ.
Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC)	1990	Brasil (Nacional)	Implementar cerca de cinco mil (5.000) escolas de Ensino Fundamental em horário integral no Brasil, nas quais os alunos permaneceriam por oito horas diárias, estudando, jogando e aprendendo noções de higiene básica, além de receber três refeições diárias, bem como assistência médica e dentária.	6 milhões de crianças e jovens + 500 mil adultos que seriam alfabetizados no período noturno.
Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC)	1992	Brasil (Nacional)	Com o <i>impeachment</i> de Fernando Collor de Mello, o Presidente Itamar Franco decidiu transformar os CIACs em CAICs, os quais possuíam dois objetivos específicos: oferecer às famílias marginalizadas condições dignas para que seus filhos frequentassem a escola, fornecendo comida, vestuário (uniforme escolar) e assistência médica e odontológica, e, ao mesmo tempo, evitar que essas crianças tivessem de entrar precocemente no mercado informal de trabalho. Com tais ações, esperava-se também diminuir os índices de evasão e repetência escolar.	Crianças de zero a seis anos da rede pública de ensino.
Centro Integrado de Educação	1991 a 1994	Estado do Rio Grande do Sul (RS)	Durante o governo de Alceu Collares, no Rio Grande do Sul, foram criados 94 CIEPs, possibilitando o acesso de	Alunos do Ensino Fundamental,

Pública (CIEP)			112.800 alunos em turno integral. Em relação à estrutura física, esses centros padronizados contavam com 20 salas de aula; refeitório, cozinha industrial, sala de música; sala de artes, brinquedoteca; sala de audiovisual; laboratório de informática; laboratório de Ciências; biblioteca; ginásio de esportes coberto; quadras de esporte polivalente; gabinete médico e gabinete odontológico.	em áreas de vulnerabilidade e social, no Estado do Rio Grande do Sul.
Centro Educacional Unificado (CEU)	2002	Município de São Paulo (SP)	Com a proposta de promover uma educação integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social, os CEUs se consolidaram como referência na educação e articulação de políticas públicas no território paulistano, atingindo atualmente uma rede com 46 CEUs, cuja proposta se baseia na premissa de atuar de forma articulada em diferentes áreas, contemplando educação, cultura, artes, esporte, recreação e lazer, a fim de possibilitar o desenvolvimento do ser humano como um todo.	Alunos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Paulo.
Programa Mais Educação	2007	Brasil (Nacional)	Constituído como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, o <i>Programa Mais Educação</i> , formulado e coordenado por Jaqueline Moll, ampliava a jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica.	Redes municipais e estaduais de ensino de todo o Brasil que desejassem aderir ao Programa.
Programa Novo Mais Educação	2016		No ano de 2016, o programa Mais Educação foi descontinuado e substituído pelo <i>Programa Novo Mais Educação</i> , que tinha foco prioritário no reforço de Língua Portuguesa e Matemática a fim de reduzir a evasão escolar e melhorar os indicadores educacionais, sendo que uma das propostas do programa era ampliar a carga horária do ensino médio de quatro para, no mínimo, sete horas diárias.	Redes municipais e estaduais de ensino do país que desejassem aderir ao Programa.
BNCC	2017		A nova base apresenta a educação integral como um princípio orientador cujo propósito é a formação e o	Alunos das redes pública e privada de

			desenvolvimento global dos alunos, “compreendendo a complexidade e a não linearidade intrínseca a esse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (BNCC, 2017, p. 14).	todo o território nacional.
--	--	--	--	-----------------------------

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Percebe-se, com isso, uma série de iniciativas pontuais em relação à implementação das Políticas de Educação em Tempo Integral no país, apoiadas tanto por deliberações governamentais como pela própria legislação educacional brasileira, porém prejudicadas pela descontinuidade dos projetos de governo.

Contudo, apesar do aparente “fortalecimento” gradual das políticas de implementação de Educação Integral, ao menos no que diz respeito à legislação, uma pergunta se faz necessária: até que ponto as Escolas em Tempo Integral, no Brasil, estão capacitadas para oferecer uma educação legitimamente integral, no sentido mais amplo da palavra?

É muito frequente a associação inadequada que se faz entre os termos ‘educação integral’ e ‘tempo integral’. Muitos documentos curriculares ainda acompanham esse entendimento, considerando equivocadamente educação integral como a mera expansão do tempo em que os estudantes permanecem na escola.

O fato é que a educação integral é muito mais do que isso e daí a necessidade de se esclarecer os referidos conceitos, a fim de que se possa construir um currículo de educação integral contemporâneo capaz de abarcar todas as dimensões intrínsecas ao desenvolvimento global do indivíduo.

### 2.1.2 Educação Integral e Escola em Tempo Integral

A discussão sobre as Escolas (de) em Tempo Integral é uma contenda recorrente quando se trata de revisar a educação brasileira e preconizar medidas estruturais que visem à melhoria da qualidade dessa modalidade de ensino. Tal questão já se evidenciava no discurso educacional nos anos 30, através dos ideais de Anísio Teixeira e, desde então, o debate desponta e ressurgiu na área educacional e em algumas propostas político-partidárias.

Anísio Teixeira, um dos intelectuais responsáveis pela elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, já idealizando a implementação de um novo sistema público de ensino para o Brasil, propusera a universalização da escola pública, laica e gratuita, capaz de disponibilizar às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p.79).

Isto posto, no que consistiria essa proposta de Anísio Teixeira senão numa concepção de currículo baseada genuinamente na educação integral? Afinal, a educação integral, sob o olhar de Gonçalves (2006), pressupõe uma educação voltada ao desenvolvimento global do indivíduo, o qual se dá a partir de práticas de ensino que anteponham ações complementares à aprendizagem. Nesse sentido, o autor preconiza:

Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Concepção semelhante encontramos em Cavaliere (1996) apud Argüeles (2010, p. 1), ao explicitar que essa dimensão de educação preceitua que a escola trabalhe com “aspectos ligados ao comportamento sexual, afetividade, padrões de convivência social, conscientização política, parâmetros de higiene e saúde, uso de drogas e suas respectivas implicações ético-morais e outros mais”.

Em contrapartida, ao argumentar que não existe possibilidade de se conceber uma educação sem os princípios acima, Paro (2009, p. 13) considera a “educação integral, em última instância, um pleonismo”. Afinal, no seu ponto de vista, ou a educação é integral ou, então, não é educação.

Logo, pode-se inferir que a educação integral pode ser compreendida como uma educação holística, uma vez que leva em consideração todos os traços da experiência humana, primando não só pelo aspecto cognitivo, mas contemplando todos os outros aspectos inerentes à natureza humana, ou seja, sociais, morais, físicos, emocionais, espirituais etc.

Assim, fica evidente que, na proposta de Educação Integral, o conceito de educação ultrapassa o mero ensino instrucionista, já que vislumbra o desenvolvimento total do homem, de forma articulada com as práticas sociais e com o contexto em que a comunidade escolar está inserida. Tal concepção pode ser corroborada através das palavras de Gallo (2002, p. 32):

Dessa forma, fica evidente que para a educação integral numa perspectiva libertária o processo educativo é parte de algo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes. E que a educação deve ser um processo de formação: é por ela que o homem se faz plenamente humano, desde que ela seja integral.

Acerca das concepções de Educação Integral, Guará (2006) apresenta três perspectivas: a educação integral como formação integral; a educação integral na perspectiva do tempo integral; e a educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores. A primeira definição está vinculada às conjecturas teórico-filosóficas da educação integral e se remete à forma de conceber a educação levando-se em consideração todas as dimensões formativas humanas e agregando-se à ideia filosófica de homem integral, ou seja, “a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16). Segundo a autora,

a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Nesse sentido, a premência de uma formação multidimensional ganha força, uma vez que, nessa concepção, torna-se imprescindível compreender o ser humano como um sujeito inteiro, ou seja, considerando todas aquelas dimensões já apontadas por Guará. Daí a necessidade de se defender uma educação que efetivamente estabeleça uma dialogicidade entre o ensino formal e os saberes adquiridos no contexto sociocultural dos alunos.

Em vista disso, compete à escola o papel de proporcionar uma educação diversificada, multicultural e compromissada com a cidadania participativa, bem como oferecer condições para o aluno ser e estar no/e com o mundo, conforme apregoou Paulo Freire (1996).

Ao consultar a plataforma do *Centro de Referência em Educação Integral* – uma iniciativa da *Associação Cidade Escola Aprendiz* em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), depara-se prontamente com a concepção de educação integral de Moll (2002), a qual se pauta no princípio da cidade educadora, ou seja, na integração das escolas aos territórios. Destaque no tema, a autora defende que a educação deve ser pensada na perspectiva das comunidades e ter como objetivo a ampliação das oportunidades educativas dos alunos, bem como das suas interações sociais. Para tanto, as escolas deveriam ser coautoras das políticas educacionais, sendo responsáveis por levar ao centro do projeto pedagógico o repertório, as características e as necessidades dos sujeitos e de seus territórios.

Nesse contexto, a Educação Integral deve se constituir na luta por uma escola mais viva, de maneira que se afaste paulatinamente da velha ideia engessada vinculada ao ensino formal enquanto, em contrapartida, se aproxima da flexibilidade e da leveza em relação a tudo aquilo que é sugerido como alternativo ou informal ao tradicional sistema de ensino.

Tal acepção remete à concepção de ‘cidade educadora’, para a qual tanto a cidade como o seu entorno se constituem em territórios educativos capazes de possibilitar vivências e experiências riquíssimas, ao dialogar com as incontáveis oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela comunidade, garantindo, assim, a perdurabilidade do processo formativo dos alunos para além dos muros da escola.

Compartilhando de tal ponto de vista, Moll (2002) argumenta que a educação integral parte do princípio de que a cidade, como um todo, é uma grande sala de aula. A autora salienta, ainda, que uma educação na perspectiva das cidades educadoras pressupõe:

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e

informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2002, p. 42).

Após as reflexões supracitadas, torna-se evidente que tempo integral na escola presume, na visão do presente estudo, a adoção de uma concepção de educação integral na qual a ampliação do tempo de escolarização, embora seja condição *sine qua non* para a implementação dessa proposta, por si só não basta para garantir uma educação mais ampla e emancipatória.

Para corroborar tal ponto vista, é imprescindível ressaltar os princípios orientadores da Educação em Tempo Integral elencados no documento *Educação em Tempo Integral: pressupostos para a Educação Básica*, elaborado pelo Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), grupo de pesquisa, ensino e extensão, sediado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que trabalha com questões que envolvem a história, as políticas e as práticas da educação integral e da ampliação da jornada escolar.

Cabe esclarecer que esses princípios orientadores da Educação em Tempo Integral formulados pelo NEEPHI, disponíveis na página institucional do núcleo, através do endereço <https://educacaointegral.wordpress.com/2017/06/20/educacao-em-tempo-integral-pressupostos-para-a-educacao-basica/>, não têm a pretensão de estabelecer um “modelo” de Educação em Tempo Integral, mas, sim, preceitos norteadores cujo objetivo é garantir o desenvolvimento de um trabalho pautado na perspectiva de uma Educação verdadeiramente Integral em Tempo Integral, conforme verificar-se-á a seguir.

#### Princípios Orientadores da Educação em Tempo Integral (NEEPHI):

- A escola de tempo integral só se justifica se for além da mera ampliação de jornada, ou seja, se contiver uma proposta de educação materializada em seu projeto pedagógico, coletivamente construído pela comunidade escolar;
- Todas as escolas que se organizem em tempo integral devem ter todos os seus alunos neste regime, evitando a dualidade no interior de uma mesma instituição escolar. Por outro lado, nem todas as escolas de um mesmo sistema/rede de ensino precisam aderir ao tempo integral, oferecendo opção de escolha para a população;
- A escola de tempo integral deve funcionar em turno único, organizado de forma a não dicotomizar turno e contraturno, na perspectiva de um currículo integrado, o que se torna possível na medida em que a totalidade dos estudantes da escola se enquadre no mesmo regime de tempo;

- É necessário um currículo amplo, com diversidade de linguagens e integração de conhecimentos e saberes para que a disponibilidade de tempo se constitua em estratégia voltada para a prática da educação integral, isto é, um tipo de prática que busque superar uma educação com horizontes socioculturais limitados e limitadores;
- A escola de tempo integral necessita de uma equipe consolidada, composta por profissionais do Magistério com vínculo estável, condições de trabalho e dedicação a uma única unidade escolar, evitando descontinuidade pedagógica. Além disso, essa escola implica trabalho integrado com profissionais reconhecidos e/ou habilitados em suas áreas de atuação, como saúde e cultura, entre outras;
- São indispensáveis formação continuada e tempo regular de planejamento coletivo para todos os profissionais que atuam na escola de tempo integral;
- A escola de tempo integral deve ter infraestrutura e espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários.
- A escola de tempo integral exige aporte de recursos regulares e suficientes para a ampliação da jornada, na perspectiva do Custo-Aluno-Qualidade, envolvendo a colaboração dos entes federados e a descentralização de recursos, nos níveis federal e local (NEEPHI, 2017).

Diante do exposto, fica evidente, através do posicionamento do NEEPHI, que a Educação Integral pressupõe um projeto de formação humana muito mais amplo e complexo do que a mera ampliação da jornada escolar. Além disso, os princípios retrocitados salientam que essa proposta educacional requer o estabelecimento de requisitos básicos que devem ser atendidos para que a implementação da Educação em Tempo Integral possa se consolidar em todas as etapas da educação básica, de forma a contemplar as diversidades inerentes a cada estado e município brasileiro, sem que se perca o seu caráter de amplitude e emancipação.

Já o próximo capítulo da dissertação se encarregará da discussão acerca dos processos de formação docente inicial e continuada, bem como da sua ausência, abordando, ainda, o relevante papel das práticas formativas desenvolvidas no contexto da Educação em Tempo Integral. Dentro dessa perspectiva e considerando, sobretudo, a complexidade que envolve a docência, buscou-se discutir de que maneira a formação recebida por esses profissionais exerce influência na sua prática pedagógica.

### **3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS PROCESSOS FORMATIVOS NA (E PARA A) EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Partindo do princípio de que a função docente e os processos de formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de se conceber a prática educativa (PÉREZ, 2007, p. 353), a investigação da política de formação de professores e sua articulação com a proposta de Educação em Tempo Integral merecem ser analisadas sob distintos vieses, principalmente num momento histórico em que a ampliação da jornada escolar no país vem sendo estimulada, principalmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), através da Lei 13.005/2014, cuja meta 6 tem como objetivo oferecer Educação em Tempo Integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas brasileiras, de modo a atender, ao menos, 25% dos estudantes da Educação Básica, num período de 10 anos. (BRASIL, 2014).

Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a meta de atingir 500 mil novas matrículas em tempo integral até 2022 por meio do *Compromisso Nacional pela Educação Básica*, apresentado em julho de 2019. A meta do atual governo é revitalizar o programa Novo Mais Educação, reduzir a evasão e melhorar os indicadores educacionais, sendo que uma das propostas do programa é ampliar a carga horária do ensino médio de quatro para, no mínimo, sete horas diárias.

Além do PNE 2014-2024, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos das redes de ensino do país devem desenvolver em seus currículos, aprovada e homologada em dezembro de 2017, também apresentou algumas novidades em relação à política de Educação Integral. Tendo como prazo de implementação o início do ano letivo de 2020, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a BNCC apresenta a Educação Integral como um princípio orientador cujo propósito é a formação e o desenvolvimento global dos alunos, “compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento,

rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

Com o contexto de mudança acarretado pela implementação da BNCC, o próprio Ministério percebeu a necessidade de entropor a formação inicial e continuada de professores num profuso debate através da instituição de uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, através da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual, em seu Artigo 2, preconiza que:

Art. 2º - A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (CNE/CP nº 2/2019).

Dividido em quatro capítulos, o documento supracitado é composto das seguintes partes: o primeiro capítulo, que traz o estado da arte, com o histórico da formação de professores no Brasil e no exterior; o segundo capítulo, que exterioriza uma visão sistêmica da formação de professores; o terceiro capítulo, no qual é apresentada uma proposta de matriz de competências profissionais para a formação de professores; e o quarto e último capítulo, que aponta os limites e as indicações do referido documento.

Frente ao exposto e tendo em vista que o trabalho do professor, bem como a sua formação inicial ou continuada, estão intrinsecamente relacionados à escola, parece pertinente trazer à baila alguns questionamentos: não seria necessária uma formação docente específica para atuar em Escolas de Educação em Tempo Integral? As propostas de Educação Integral em Tempo Integral não demandariam, de certa forma, a formação integral também dos professores?

Diante dessa conjectura, justifica-se a relevância dos estudos acerca da formação docente através da propositura de leituras que instiguem a reflexão sobre o tema em questão, o qual se constitui num dos iminentes desafios da educação no atual cenário brasileiro. Daí a necessidade de se discorrer sobre as Políticas de Formação Docente e de Educação em Tempo Integral na Legislação Brasileira.

### 3.1 Educação Integral e Políticas de Formação Docente

Segundo Saviani (2008), a educação brasileira, no transcorrer de sua história, se reconfigurou, experienciando diferentes teorias, métodos e abordagens suggestionada por diversos teóricos e inúmeras tendências. Por conseguinte, todas essas experiências imprimiram características extremamente singulares à educação nacional, desenvolvendo uma forma bem peculiar de proporcionar a educação para todos e conferir formação aos profissionais da área. Então, é a partir desse panorama de experiências tão plurais e de diferenciadas maneiras de se conceber a educação nacional que se encontra a concepção de uma Educação Integral, com ampliação da jornada e dos espaços escolares, ancorada num ensino de qualidade, que deve ou, ao menos, deveria propiciar oportunidades de diversificação dos conhecimentos por meio de atividades ligadas às artes, à cidadania, ao esporte e ao lazer, mediadas por profissionais capacitados e/ou qualificados para tal.

A aprovação do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE 2014/2024) trouxe à tona a necessidade imperiosa de se diferenciar a Educação Integral da mera ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a fim de tentar garantir que o intuito e as estratégias do governo para atingir o maior número de escolas e matrículas com a extensão da carga horária diária das instituições públicas de ensino, de fato, façam diferença na formação dos sujeitos. Sobre isso, cabe destacar a análise de Sousa, Espírito Santo e Bernado (2015):

A educação integral é vista como um direito humano fundamental na Constituição brasileira. Portanto, temos que garantir uma educação de qualidade a todos os discentes do *lócus* escolar, pois o projeto político-pedagógico da escola reflete o projeto de homem e da sociedade que se quer. A ampliação do tempo não é suficiente para garantir que a escola terá a perspectiva de uma educação integral. Uma das principais preocupações que devemos ter é que, ao ampliar a carga horária, os sistemas de ensino não se limitem a oferecer, no tempo ampliado, atividades que estejam descoladas do projeto político-pedagógico da escola. Devemos evitar o modelo assistencialista, no qual o discente fica na escola apenas para não estar na rua. É preciso garantir que a concepção integral da educação contemple currículo, formação e carreira do professor, infraestrutura, gestão, financiamento e, sobretudo, o protagonismo dos alunos (SOUSA; ESPÍRITO SANTO; BERNADO, 2015, p. 156).

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, os princípios da Educação Integral passaram a ser configurados como pontos centrais e a se constituírem como uma proposta formativa da própria Base. Contudo, embora a BNCC seja apresentada como uma proposta interessante por colocar o aluno como eixo central da Educação, essa visão precisa ser acompanhada por uma redefinição na formação docente, uma vez que, nas palavras de Marcilio (2017), “houve uma mudança no entendimento de como a criança se desenvolve, mas não houve mudança na formação dos profissionais”.

Corroborando com tal ponto de vista, vale destacar a conclusão a que chegaram os especialistas que participaram, do *2º Fórum de Inovação Educativa*, realizado na Unibes Cultural, em São Paulo, em maio de 2017, cujo foco, na segunda edição, foi a temática da formação de professores: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser implementada integralmente enquanto a formação dos professores não for atualizada”. (CREI, 2017).

De acordo com Silva (2014), ao se pensar na Educação Integral que deve ser promovida nas Escolas de Tempo Integral, é substancial refletir acerca da formação de professores como agentes preponderantes no processo formativo do sujeito-aluno, assim como é imprescindível requestrar algumas asserções que possam conduzir a concepção de um projeto de formação de professores capaz de abarcar toda a complexidade inerente a uma Educação genuinamente Integral. Para tanto, é preciso refletir sobre o processo formativo destes docentes, em seu diálogo com novos saberes e seu rompimento com práticas educativas retrógradas, as quais, muitas vezes, depreendem o estabelecimento de uma relação meramente instrucionista e burocrática com o “ser aprendente”, incluídos nesta categoria tanto os professores como os alunos.

Isto posto, parece indiscutível a imperativa necessidade de se aprofundar o debate acerca de estratégias e propostas que visem a readequar ou reformular tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores, principalmente no que diz respeito aos princípios inerentes à Educação Integral.

### 3.2 Formação e Profissionalização Docente

Objeto de regulações tanto em âmbito nacional quanto nos Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação e o exercício profissional para o magistério estão estreitamente atrelados a questões legais. Nesse ponto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, se constitui na lei de maior importância para a Educação Brasileira, uma vez que regulamenta os direitos e deveres da política de educação formal e não formal no país e traz as diretrizes básicas para a gestão dos recursos docentes na área pública. Assim, em seu artigo 13, assevera:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de 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. (LDB, art. 13, 1996)

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) prevê metas e estratégias para a formação de professores que perpassam pela formação inicial, pelo ingresso na carreira, pela formação continuada e pelo plano de carreira e salários. Dentre elas, vale ressaltar:

**META 13 – Estratégia 13.4:** promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

**META 15 – Estratégia 15.6:** promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional

comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

**META 16 – Estratégia 16.2:** consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

**META 18 – Estratégia 18.2:** implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

**META 18 – Estratégia 18.4:** prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (PNE 2014-2024).

Perante os indicadores acerca da significativa influência que a qualidade do trabalho docente tem no desempenho dos alunos, é preciso reservar um espaço relevante para a questão da formação de professores na agenda das políticas educacionais. Então, visando atender às resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e aos preceitos da Legislação Educacional, o Ministério da Educação apresentou a **Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNCFP)**, um documento que, em sua versão preliminar, lançada em dezembro de 2018, objetivava que “se olhe o profissional docente à luz das demandas contemporâneas e da BNCC recentemente instituída”, dando início ao debate para instituição de uma base nacional que norteie as distintas formas de habilitação para a docência em suas diversas modalidades e etapas de ensino. Assim, a proposta da BNCFP viria ao encontro das deliberações da BNCC, a qual, além de embasar questões relativas ao currículo e às propostas pedagógicas das instituições de ensino, deve também contribuir para a articulação de políticas específicas direcionadas à Formação Inicial e Continuada dos professores, almejando à oferta de uma Educação Básica de qualidade (BNCFP, 2018, p.08).

Enfim, publicada em sua versão final no DOU, em 20 de dezembro de 2019, após mais de 10 anos de debates e formulações, a Resolução CNE-CEB 002/2019, defendida por mais de 20 entidades da área educacional, das ciências e das centrais sindicais, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a **Base Nacional Comum para a**

**Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, a qual, em seu artigo 2, assevera que:

Art. 2º - A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BNC-Formação, 2019)

Como se pode perceber, aparentemente há uma preocupação do documento em relação à formação integral também do docente, o que poderia ser considerado uma conquista. Contudo, Albino e Souza (2019) argumentam que, do ponto de vista em que é apresentada na BNC-Formação, “a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional”. Por conseguinte, a construção do currículo baseado nos preceitos pedagógicos das competências consistiria mais numa estratégia com vistas a atender a uma demanda de ordem mundial do que, propriamente, uma tentativa de sanar uma necessidade nacional de se pensar a Educação na perspectiva da formação humana integral. Dessa forma, a preocupação excessiva com a descrição, a normatização e a categorização presente na Base acabaria por reduzir o conhecimento a uma mera sucessão de descritores, conteúdos e habilidades, dando lugar de destaque a um documento de padronização de competências, em detrimento de processos formativos que poderiam ser desenvolvidos numa perspectiva verdadeiramente humana, social e emancipatória.

Sobre isso, Silva (2014) pondera que, para se pensar numa Educação Integral que efetivamente deva desenrolar-se na Escola de Tempo Integral, é fundamental refletir acerca da formação de professores como agentes inescusáveis no processo formativo do aluno, sendo necessário, portanto, angariar premissas que venham nortear a concepção de um projeto de formação de professores que seja capaz de romper com práticas de ensino retrógradas, as quais, muitas vezes, são calcadas numa relação meramente instrucionista com o “ser aprendente”, categoria esta em que o próprio professor também estaria adentrado.

Outra questão que merece ser discutida diz respeito às diferentes concepções acerca daquilo que se compreende como Formação Docente. De modo geral, a

Formação Inicial é entendida como aquela realizada em Instituições de Nível Superior (Universidades, Institutos Federais e Faculdades), através de cursos de graduação em diferentes áreas. Já a Formação Continuada seria aquela realizada após o curso de Formação Inicial, podendo ocorrer de forma isolada e por conta própria ou simultaneamente à atuação profissional, sendo, neste caso, conhecida como “Formação Continuada em Serviço”.

Na concepção de Libâneo (2003, p. 17), “a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente.” Seguindo esta lógica, a prática educativa estaria inserida numa extensa gama de instituições e atividades sociais resultantes do sistema de organização política e socioeconômica de uma sociedade, bem como das suas tradições religiosas, da sua cultura e dos seus costumes, sendo o ser humano, portanto, capaz de, através da dinâmica das relações sociais, transformar o meio em que vive por intermédio da ação educativa.

Segundo Moura (2003, p. 129), formar-se professor requer se colocar no movimento ininterrupto de compreensão das ações do dia a dia educacional. Assim, nas palavras do autor, “podemos legitimar a nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega ou intuitivamente pelo que consideramos imponderável”, afinal temos capacidade de conjecturar, fazer proposituras, agir, formar e transformar o nosso entorno, apropriando-se da condição de sujeitos autônomos.

Destacando a relevância do período de formação inicial para a constituição da profissão docente, Nóvoa (1995) já defendia a reestruturação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas universidades a fim de priorizar as atividades de orientação, supervisão e tutoria, bem como o investimento em grupos de pesquisa que antepõem a reflexão crítica do conhecimento e sua perene reconstrução em detrimento das aulas tradicionais. Reportando-se especificamente à formação inicial, o autor (2011) argumenta que as políticas de apoio ao professor, nos primeiros anos de atuação docente, devem sofrer uma significativa transfiguração, uma vez que, em sua opinião, o que existe hoje é frágil:

Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que

falo de passar a formação de professores para "dentro" da profissão. Quem forma os médicos são outros médicos. O mesmo devia acontecer na profissão docente (NÓVOA, 2011).

No que diz respeito à formação continuada dos professores, Nóvoa (2002, p. 23), defende que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Em suas palavras,

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA, 202, p.23)

Já Imbernón (2011, p. 67) ressalta a necessidade de que a formação inicial se ancore em proposições de reflexão das práticas, levando-se em consideração a realidade escolar, mobilizada por experiências vivenciadas no próprio ambiente escolar, visando a “[...] favorecer uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade observada. Isso implica efetuar uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las”. Em relação à formação continuada, considerando a formação inicial, a complexidade de cada realidade escolar e a cultura individual dos sujeitos, o autor salienta que a consubstanciação do conhecimento profissional educativo perpassa por ponderações, análises, considerações e intervenções que abarquem a etapa que intitulou de ‘formação permanente do professor, a qual, por sua vez,

[...] tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum [estereótipo técnico], para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

Debater a formação profissional, conforme Coelho (2002, p. 135), consiste numa atividade laboriosa, e discutir a formação contínua constitui-se num trabalho complexo que demanda muita pesquisa. Por conseguinte, os estudos direcionados à formação continuada dos professores que atuam na educação básica apresentam-se como uma

tarefa não muito simples, já que existem distintas concepções para essa formação, que vão desde as mais tradicionais, através de cursos de “reciclagem” em serviço ou fora dele, até aquelas que compreendem a proposta de formação contínua como um processo de reflexão sobre a própria prática.

Argumentando que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”, Tardif e Gauthier (1996, p. 11) reiteram a ideia de que o conhecimento consiste numa ação que está em contínua mudança, e justamente em função disso, não se reduz apenas a um saber específico, uma vez que mantém conexão com diferentes práticas oriundas de diversos outros saberes. Tal premissa remete, de imediato, ao pensamento de Coelho (2002, p. 140), através do qual a autora salienta que a ação de aperfeiçoar-se continuamente “é um processo de repensar e produzir conhecimentos, práticas, situações pedagógicas e desmistificar construções ideológicas, sociais e culturais que se constituem a tônica dessa ação.”

A autora ressalta, ainda, que, caso não haja tempo disponível para o professor levar esse processo adiante, ele será sempre um profissional incompleto, uma vez que será praticamente inviável atender às demandas que emergem durante a sua prática docente, bem como às mudanças inerentes aos diferentes cenários políticos e socioeconômicos do país e do mundo. Com isso, a autora traz à tona outro ponto crucial em relação aos processos formativos: a necessidade da disponibilidade de tempo para que o professor tenha condições de repensar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, Coelho (2002, p. 141) apregoa que “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos”.

De igual modo, não há como falar em Políticas de Educação Integral sem que se discuta a iminente necessidade de reestruturação e investimento na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação que atuam ou pretendem atuar nessa modalidade de ensino, a qual exige uma sólida política de valorização da profissão docente que possibilite a dedicação exclusiva à Educação Integral em Tempo Integral e que contemple não apenas os estudantes, mas também

os profissionais da educação. Afinal, como apregoa Giolo (2012, p. 102), “a escola de tempo integral exige professor de tempo integral”. Daí a imprescindibilidade da dedicação exclusiva deste profissional na escola, o qual se configura num sujeito substancial nesse processo que exige uma nova postura a ser construída através das formações, sejam elas iniciais ou continuadas. Tal asserção encontra amparo nas palavras de Moll (2012, p.142):

A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral. No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de Licenciatura, dos cursos de pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas relativos à educação integral, bem como o pensamento de Anísio Teixeira. Esses desafios na perspectiva da construção de pedagogias da práxis, interdisciplinares, que, a partir do diálogo, do olhar, da sensibilidade em relação às práticas construídas e refletidas nas escolas, produzam saberes que façam sentido para a compreensão e ação escolares cotidianas. (MOLL, 2012, p. 142)

Por conseguinte, a Educação Integral demandaria também a reorganização da carga horária e da própria jornada de trabalho do corpo docente, a qual deve prever horas destinadas a estudos, formações e planejamento, bem como tempo disponível para acompanhar os projetos desenvolvidos na escola, a fim de viabilizar mais períodos de interação com os estudantes, possibilitando uma visão mais dilatada e integral dos alunos.

Levando-se em consideração que não se pode falar em Processos Formativos Docentes sem se reportar à estrutura curricular dos Cursos de Formação de Professores e da própria Educação Básica, a questão do currículo nas Escolas em Tempo Integral é uma temática que merece destaque por ser duplamente relevante, uma vez que está atrelada diretamente ao aprendizado dos alunos e também ao preparo do professor, que tem de se sentir apto para fazer a mediação dos conhecimentos. Destarte, cabe mencionar Silva (2009) em relação à sua concepção de currículo:

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

Então se, na perspectiva da Educação Integral, a integração dos saberes consiste num requisito fundamental, faz-se necessário elaborar um currículo diferenciado, em que um componente curricular complemente o outro de forma a possibilitar a diversificação dos saberes através de uma proposta pedagógica intencionalmente elaborada com o fim de oportunizar o desenvolvimento integral do aluno. Desse modo, expandindo a compreensão de Educação para além dos conteúdos fragmentados, a Educação Integral demandaria um novo modelo educacional no qual tanto o papel da escola quanto os processos de formação docente necessitam ser repensados, uma vez que ambos interferem diretamente no trabalho do professor que atua ou pretende atuar nas Escolas em Tempo Integral.

Ademais, Moll (2012, p. 134) chama a atenção para outro fator igualmente importante: “é necessário refletir acerca do período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente”.

Enfim, não se pode falar em formação de professores e em função docente na atualidade sem abordar a ampliação da jornada escolar, uma vez que pensar sobre Educação Integral requer refletir indelevelmente acerca do perfil do profissional que se quer formar para atuar nessa perspectiva de ensino. Daí a imprescindibilidade dos seguintes questionamentos: não seria necessária uma formação docente específica para atuar em Escolas de Educação em Tempo Integral? As propostas de Educação Integral em Tempo Integral não demandariam, de certa forma, a formação integral também dos professores?

Enfim, no próximo capítulo, será abordada a coleta de dados com os gestores e professores das Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS selecionadas para compor o universo da pesquisa, com vistas a contextualizar os dados obtidos com as questões evidenciadas na investigação bibliográfica, a fim de construir presumíveis caminhos que auxiliem na compreensão da problemática central do presente estudo.

#### **4 PERFIL PROFISSIONAL E PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RS: ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS COLETADOS POR MEIO DA PESQUISA DE CAMPO**

Este capítulo dedica-se à análise dos dados produzidos através da coleta empírica cujo objetivo foi identificar o perfil profissional dos professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, bem como desvelar quais são os entraves e angústias que emergem durante o processo pedagógico desenvolvido por esses profissionais nesta perspectiva de ensino. Assim, a partir de tais intentos, apresentam-se, a seguir, os principais resultados da pesquisa, bem como as observações e interpretações elaboradas a partir dos dados empíricos fornecidos pela pesquisa de campo, apontando aspectos de ordem quantitativa e qualitativa que podem coadjuvar para o reconhecimento e a sistematização do perfil dos profissionais estudados.

Configurando-se como uma etapa de grande relevância nas investigações científicas, o processo de análise e interpretação de dados requer uma postura criteriosa, uma vez que o empenho em identificar especificidades pode significar melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa, bem como acarretar novos estudos baseados num melhor entendimento conceitual do processo. Sobre a importância dessa fase do estudo, Gil (2002) discorre:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2002, p. 168).

Na presente investigação, para tratar dos dados quantitativos, isto é, das questões fechadas do questionário, a pesquisa em voga valeu-se da Estatística Descritiva, também denominada de Tratamento Estatístico de Dados, técnica esta que, segundo Chizzotti (2001, p. 69), busca mostrar a relação entre variáveis através de gráficos, sugerindo “uma explicação do conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada”. Já para interpretar os dados

qualitativos, ou seja, as questões abertas dos questionários, foi empregada a técnica de Análise Qualitativa, a qual permitiu a compreensão das informações tendo presente a teoria abordada no referencial teórico que, de acordo com Lüdke e André (2004, p.49), estabelece “conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”.

Dentro dessa perspectiva, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), uma técnica analítica de dados qualitativos que se pauta tanto na descrição como na interpretação de dados, compreendendo-os como processos complementares, e a qual segue uma visão hermenêutica de reconstrução de sentidos e significados, com especial destaque para a perspectiva e contextualização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, todos os dados qualitativos coletados durante a investigação foram submetidos à metodologia de Análise Textual Discursiva, através da qual se pretendeu fazer uma leitura pormenorizada dos materiais textuais, com o intuito de descrevê-los e interpretá-los, na tentativa de se obter uma compreensão mais ampla dos fenômenos ora investigados (MORAES, 2003).

Vale ressaltar que, conforme apregoam Moraes e Galiuzzi (2006), a Análise Textual Discursiva, como um processo integrado de apuração e síntese, prevê um ciclo de operações composto por **três fases** que se manifestam como um movimento que permite o surgimento de novas compreensões alicerçadas na auto-organização: a) **unitarização**; b) **categorização**; e c) **comunicação**.

A primeira fase consistiu na unitarização, ou seja, foi a ocasião em que se procedeu à desconstrução dos dados da pesquisa, bem como à identificação e à expressão de unidades de análise angariadas a partir do material do *corpus*<sup>1</sup>. A unitarização pode ser compreendida, segundo os autores, como a interpretação e o isolamento prévios de ideias de sentido acerca da temática investigada, constituindo-se numa etapa composta pela leitura apurada dos textos ou discursos e também pela sistematização das ideias iniciais, com a ressalva de que o pesquisador, dentro de uma proposta metodológica de cunho hermenêutico, não pode deixar de assumir suas interpretações. Cabe frisar que, segundo Moraes e Galiuzzi (2006), o processo de

---

<sup>1</sup>Entende-se como *corpus* da pesquisa o conjunto de informações obtidas para análise na forma de documentos, discursos e outros registros textuais (MORAES, 2003).

elaboração das unidades, isto é, a unitarização, é responsável por balizar os aspectos relevantes que culminaram nas categorias.

Nessa fase, portanto, além do aprofundamento nos textos antepostos de acordo com a relevância para a temática em estudo, foi feita a identificação dos 16 CIEPs do Estado do RS que funcionam como Escola em Tempo Integral desde a sua fundação. Destarte, para a composição da amostragem, foram selecionados quatro professores e um gestor de cada uma das 16 escolas mapeadas, totalizando, inicialmente, 80 sujeitos. Cabe esclarecer que o critério estabelecido para a delimitação e escolha dos sujeitos compreendeu o seguinte preceito: para responder aos questionários, foram sorteados quatro professores de cada uma das 16 instituições de ensino dentre aqueles que se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa, ou seja, que estivessem exercendo a função docente há, no mínimo, dois anos no Ensino Fundamental, em Escola em Tempo Integral, e atuassem com atividades do turno Integral. Para ter acesso aos sujeitos que participaram da extração, foi solicitado ao gestor de cada instituição uma lista dos nomes e *e-mails* de contato dos professores que atendiam ao critério de inclusão para que se procedesse ao sorteio. Em função do exposto, optou-se, no presente estudo, por um tipo de amostra não probabilística (por tipicidade) constituída pela seleção de elementos considerados representativos da população-alvo.

Ademais, foram preestabelecidos eixos temáticos, também denominados de categorias *a priori*, baseados nas perguntas do questionário destinado aos professores e também a partir das questões integrantes do tópico-guia designadas aos gestores, conforme descrito nos Quadros 2 e 3.

**Quadro 2: Eixos Temáticos Iniciais (Categorias *a priori*) baseados nas perguntas do questionário destinado aos professores:**

EIXOS TEMÁTICOS	Perguntas constantes no questionário
<b>Vínculo Funcional</b>	1) Qual o regime de trabalho em que você se enquadra como professor da rede pública estadual do RS?
	2) Há quanto tempo você trabalha como

	<p>professor?</p> <p>3) Há quanto tempo atua em Escola em Tempo Integral?</p> <p>4) Quantas horas semanais você atua no Tempo Integral?</p> <p>5) Além de atuar no Tempo Integral, você trabalha como docente em outra instituição de ensino?</p>
<b>Formação</b>	<p>6) Qual o seu nível mais elevado de educação formal?</p> <p>7) Sua formação inicial contemplou aspectos relevantes da Educação em Tempo Integral?</p> <p>8) Já participou e/ou participa de algum tipo de formação continuada especificamente sobre Educação em Tempo Integral?</p> <p>9) Em geral, como avalia as formações de que participou?</p> <p>10) Quais são as principais características que devem estar presentes na atuação dos docentes de Escola em Tempo Integral?</p> <p>13) Na sua opinião, quais aspectos deveriam ser trabalhados em um curso de formação que poderiam contribuir para a sua atuação em uma Escola em Tempo Integral?</p>
<b>Prática Pedagógica</b>	<p>11) Cite as práticas pedagógicas que você desenvolve como docente em uma Escola em Tempo Integral.</p>

	12) Cite os principais desafios encontrados na sua prática docente em uma Escola em Tempo Integral.
<b>Infraestrutura</b>	14) A infraestrutura da escola favorece as práticas pedagógicas de tempo integral? Justifique ou exemplifique.
<b>Recursos</b>	15) Você considera que o recurso por aluno, disponível para a escola, é adequado para as práticas de tempo integral? Justifique.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

**Quadro 3: Eixos Temáticos Iniciais (Categorias *a priori*) a partir das questões norteadoras do tópico-guia designado aos gestores:**

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>Questões do tópico-guia (gestores)</b>
<b>Proposta Educacional</b>	1) Na condição de gestor, como você avalia a atual situação da Educação em Tempo Integral no país e no Estado?
	3) Do seu ponto de vista, a modalidade Escola em Tempo Integral precisa ser reformulada no Estado? Justifique sua resposta.
	5) Em sua visão, quais os principais benefícios do modelo atual de Escola em Tempo Integral no Estado do RS?
	6) Na sua ótica, quais os problemas centrais do atual modelo de Escola em Tempo Integral no Estado do RS?
<b>Prática Pedagógica</b>	2) Na sua opinião, quais práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas

	em Tempo Integral estão afinadas com os princípios da Educação Integral?
<b>Formação</b>	4) Levando-se em consideração os processos de formação inicial e continuada, como você observa a preparação dos professores para atuar no Tempo Integral?
<b>Infraestrutura</b>	7) Na sua opinião, a escola oferece infraestrutura adequada para a proposta pedagógica de tempo integral?
<b>Recursos</b>	8) Você considera que o recurso por aluno, disponível para a escola, é adequado para as práticas de tempo integral? Justifique.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Já a etapa da **categorização**, que consistiu no segundo momento do ciclo de análise, traduziu-se num transcurso de analogia contínuo entre as unidades definidas no processo inicial da análise, que culminou num aglomerado de elementos congêneres. Esses conjuntos de elementos de significação análogos constituíram as categorias. É pertinente destacar que a categorização, além de agregar elementos similares, também demandou a nomeação e a definição das categorias, com precisão e rigor progressivos, conforme foram sendo, paulatinamente, construídas. Portanto, foi nessa fase que despontaram as categorias emergentes, as quais foram resultantes das manifestações discursivas dos sujeitos e originárias do próprio processo de auto-organização inerente ao movimento de desordem em direção a uma nova ordem, o qual possibilita a emergência de novas compreensões (Moraes, 2003). Desse modo, a partir dos dados coletados, foram elaboradas, neste momento do ciclo, as novas categorias que emergiram durante o processo de investigação. Posteriormente, à medida que as categorias foram sendo estabelecidas e delimitadas a partir dos elementos que as compunham, deu-se início a um processo de elucidação de relações existentes entre

elas, visando à construção da estrutura de um metatexto para a próxima etapa da análise.

Por fim, a última fase da Análise Textual Discursiva, denominada **comunicação**, residiu na construção do metatexto, componente central dessa metodologia, que compreendeu a produção da escrita do investigador, ou seja, o texto da pesquisa propriamente dito. Contudo, para proceder à elaboração do metatexto, foi imprescindível estabelecer conexões com as ideias prévias tecidas nas fases anteriores do processo, fazendo reiteradas revisões e reestruturações necessárias e inerentes ao movimento do ciclo. Destarte, segundo os autores,

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p.89).

Sendo assim, a opção pela técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) se justificou pelo fato de tal metodologia ser de grande valia para a interpretação dos textos de campo que integram o *corpus* da pesquisa, uma vez que possibilitou a constituição de categorias analíticas que auxiliaram na organização e composição do metatexto, o qual pode ser compreendido como a síntese da Análise Textual Discursiva, através da qual se pretendeu elucidar o fenômeno investigado a partir de uma proposta de cunho hermenêutico que prima pela valorização da perspectiva do outro, bem como pelos contextos históricos em que os sentidos e os sujeitos se constituem.

Em relação ao universo da pesquisa e à amostra, cabe explicitar que os sujeitos envolvidos no estudo são professores e gestores que atuam no Ensino Fundamental, em Escola em Tempo Integral, na rede pública estadual do RS. Cumpre salientar que o material de análise foi delimitado, levando-se em conta apenas os docentes que exerciam a função de professor e/ou gestor nas escolas que funcionam como Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). É pertinente esclarecer que a escolha pelos CIEPs se deu em virtude de essas instituições de ensino terem sido criadas justamente com a finalidade de atuarem como Escolas de Tempo Integral e também pelo fato de sempre terem trabalhado em regime de jornada ampliada na rede pública estadual do

Rio Grande do Sul desde a sua fundação, independentemente das mudanças de governo ocorridas no Estado. Após mapeamento realizado com informações cedidas pela Secretaria de Estado da Educação do RS (Seduc RS), foram identificadas 94 Escolas em Tempo Integral no Estado, sendo 37 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Dentre esses, foram contabilizados 16 CIEPs que mantêm suas atividades em Tempo Integral desde a sua instituição (critério de inclusão). Contudo, durante a pesquisa de campo, constatou-se que uma dessas instituições de ensino foi municipalizada, reduzindo, então, o universo da pesquisa a 15 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

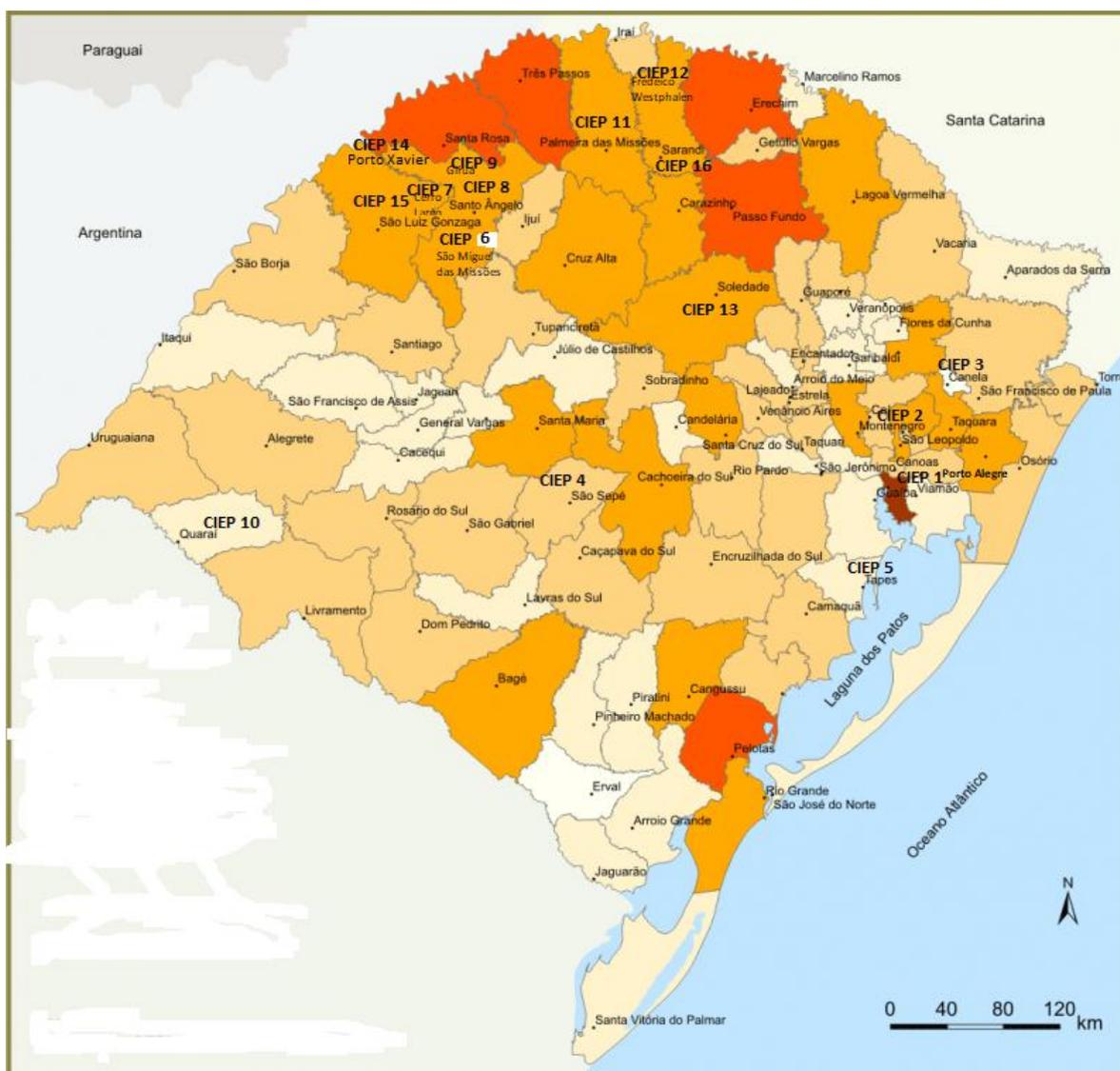
Para realização da pesquisa, num primeiro momento, foi estabelecido contato com a Secretaria de Estado da Educação do RS (Seduc RS), bem como com os gestores das 15 instituições de ensino selecionadas, para obter as autorizações, apresentar as intenções de pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta empírica de dados. Já para a composição da amostragem, foram selecionados quatro professores e um gestor de cada uma das 15 escolas mapeadas, totalizando 75 sujeitos. Cabe esclarecer que o critério estabelecido para a delimitação e escolha dos sujeitos compreendeu o seguinte preceito: para responder aos questionários, foram sorteados quatro professores de cada uma das 15 instituições de ensino dentre aqueles que se enquadrassem nos critérios de inclusão da pesquisa, ou seja, que estivessem exercendo a função docente ou gestora há, no mínimo, dois anos no Ensino Fundamental, em Escola em Tempo Integral, e atuassem com atividades do turno Integral. Para ter acesso aos sujeitos que participaram da extração, foi solicitada ao gestor de cada instituição uma lista dos nomes e *e-mails* de contato dos professores que atendessem ao critério de inclusão para que se procedesse ao sorteio.

Devido ao fato de o universo da pesquisa ser constituído por um grande número de elementos e também em virtude das longas distâncias entre os 15 CIEPS espalhados pelo Estado do RS, optou-se por trabalhar com o questionário semiestruturado, constituído por questões abertas e fechadas, no caso dos professores; e com o questionário aberto, no caso dos gestores.

Em suma, do total de 75 sujeitos selecionados, obtivemos retorno de 56 profissionais que se disponibilizaram a participar da pesquisa respondendo aos

questionários, sendo 43 professores e 14 gestores, alcançando a porcentagem de 74,6% de retorno. Para melhor representar as informações coletadas, os dados foram analisados por subtítulos que correspondem aos eixos temáticos iniciais (categorias a priori) baseados nas perguntas dos questionários destinados primeiramente aos professores e, num segundo momento, aos gestores, bem como às categorias emergentes, as quais despontaram no decorrer do processo de coleta empírica.

**FIGURA 1: Mapa dos 15 CIEPs selecionados no Estado do RS**



Fonte: Mapa elaborado pela autora baseado em dados da Seduc RS e adaptado a partir de mapa original do IBGE.

#### 4.1 Categoria: Vínculo Funcional (Questionário dos Professores)

Ao serem interpelados acerca do regime de trabalho em que se enquadram como professor da rede pública estadual do RS, **58,1%** dos docentes responderam que seu vínculo funcional com o Estado se dá através do regime de Contrato Temporário de Trabalho, enquanto **41,9%** são nomeados (concurados), conforme apontado no gráfico da **FIGURA 2**.

**Figura 2: Gráfico sobre Regime de Trabalho dos Professores**



Considerando a expressiva proporção de docentes contratados, percebe-se que o concurso para ingresso no magistério público estadual do RS vem sofrendo, no decorrer da história da profissionalização docente, práticas deveras controversas e distintas, uma vez que, além do ingresso na carreira docente através de concurso, existem hoje outras modalidades de contrato na rede pública de ensino. Assim, sabendo da importância da formalização do espaço de trabalho e tendo ciência de que a falta de vínculo estável pode prejudicar a atuação dos educadores, os dados apontam para a iminente necessidade de revisão da atual situação funcional dos professores da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, principalmente daqueles que atuam nas Escolas em Tempo Integral, uma vez que, conforme apregoa Maurício (2017), “a

disponibilidade de profissionais constitui fator fundamental para o desenvolvimento e a continuidade dos projetos, pois as formas de contrato precário geram rotatividade de profissionais, mesmo entre os mais engajados com a proposta”.

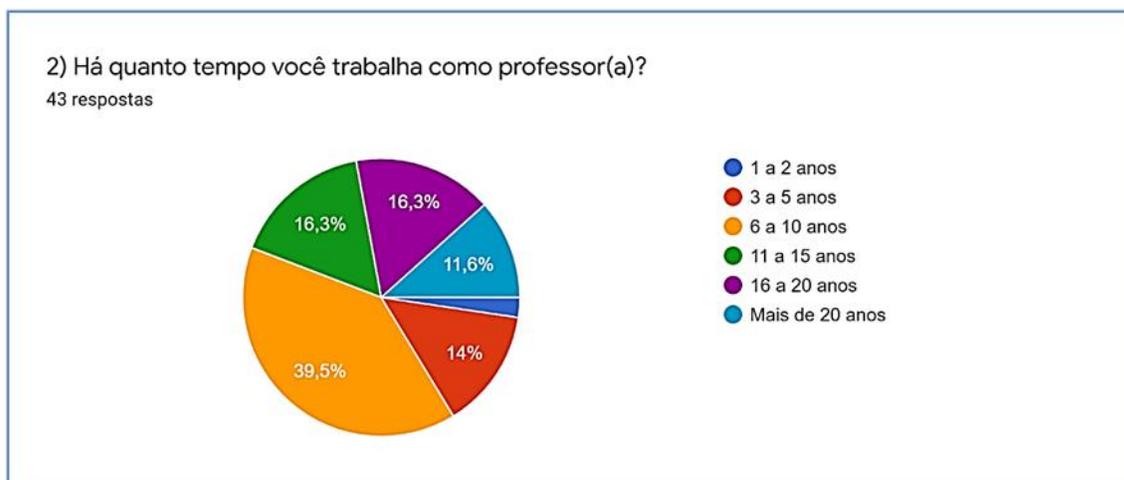
Corroborando com tal asserção, SILVA (2014), ao apontar algumas pistas para a atuação docente na Escola de Tempo Integral que visem à educação integral, cita, dentre algumas já anunciadas pelos próprios professores no II Encontro Regional de Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral<sup>2</sup>, a imprescindibilidade de se instituir um plano de carreira do docente que valorize seu vínculo com a escola integral, demonstrando, assim, que, nesta perspectiva de ensino, o enfrentamento dos problemas relacionados às condições de trabalho é ainda mais urgente e impreterível.

Em relação ao tempo de serviço, a maioria dos docentes (**39,5%**) respondeu que trabalha como professor há cerca de um período compreendido entre 6 e 10 anos, conforme pode ser verificado no gráfico da Figura 3. Em segundo lugar, houve um empate entre aqueles que possuem de 16 a 20 anos de serviço (**16,3%**) e os que computam de 11 a 15 anos de experiência docente (**16,3%**). Na terceira posição, aparecem os professores que atuam na área há cerca de 3 a 5 anos (**14%**). Contabilizando **11,6%**, enquadram-se os docentes que possuem mais de 20 anos de trabalho no magistério; e, por último, apenas **2,3%** representam os professores que têm tempo de atuação de até 2 anos de serviço.

---

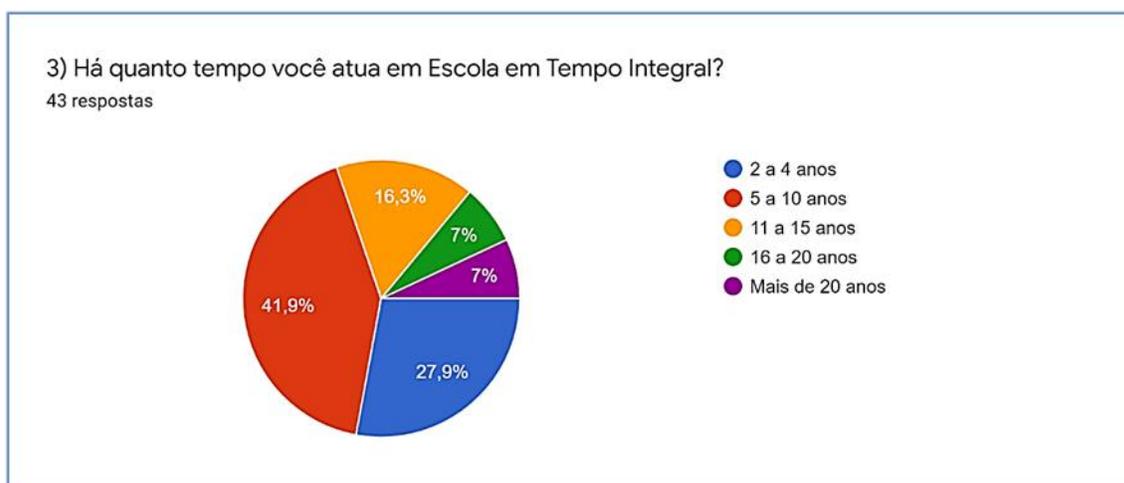
<sup>2</sup>O II Encontro Regional sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral ocorreu em Goiás, em 2013, na Escola Monteiro Lobato, com o apoio da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiás, e se deu por iniciativa dos professores da Universidade Federal de Goiás e da pesquisadora e professora Dra. Sandra Valéria Limonta, a fim de promover o debate e a ampliação de conhecimentos a respeito da organização do ensino e da aprendizagem na escola de tempo integral por meio das dimensões do espaço, do currículo e do processo educativo, de forma a compreender as possibilidades, os desafios e as necessidades da escola pública de tempo integral.

**Figura 3: Gráfico sobre Tempo de Atuação como Professor**



No que diz respeito ao tempo de atuação em Escola em Tempo Integral, os dados coletados indicam que a maior parte dos sujeitos (**41,9%**) atua nesta modalidade de ensino há um período compreendido entre 5 e 10 anos. Na sequência, **27,9%** dos professores representam os que têm de 2 a 4 anos de experiência, seguidos dos **16,3%** que desempenham sua função no Tempo Integral há cerca de 11 a 15 anos. Por último, aparecem empatados, com **7%**, os docentes que possuem entre 16 e 20 anos de experiência em Escola em Tempo Integral e aqueles que já atuam, nessa modalidade, há mais de 20 anos.

**Figura 4: Gráfico sobre Tempo de Atuação em Escola em Tempo Integral**



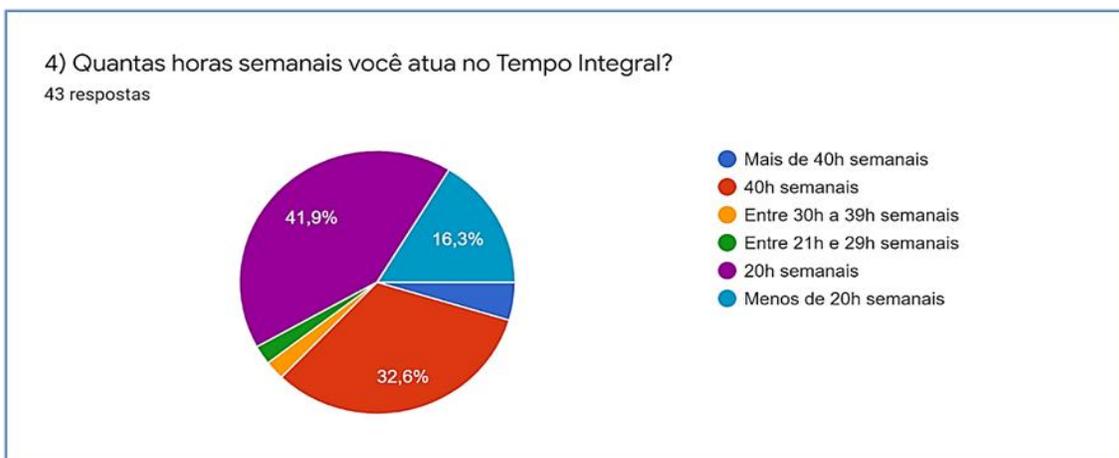
No que tange à carga horária de trabalho no Tempo Integral, ao serem questionados acerca de quantas horas semanais atuam nessa modalidade de ensino, a maioria dos docentes (**41,9%**) respondeu que trabalha em regime de 20h semanais. Em segundo lugar, aparecem os **32,6%** que representam os professores que possuem 40h semanais na Escola em Tempo Integral. Na sequência, **16,3%** retratam aqueles que têm carga horária semanal inferior a 20h, e, por último, empatados com **2,3%** estão os docentes que atuam entre 21h e 29h e aqueles que trabalham entre 30h e 39h semanais, como pode ser verificado no gráfico da Figura 5.

Chama a atenção o fato de a maioria dos professores, ou seja, **41,9%**, atuarem apenas 20h semanais numa proposta de educação que deveria primar pela manutenção do vínculo de 40 horas, conforme preconizado por um dos Princípios Orientadores da Educação em Tempo Integral elaborados pelo NEEPHI – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral:

- A escola de tempo integral necessita de uma equipe consolidada, composta por profissionais do Magistério com vínculo estável, condições de trabalho e dedicação a uma única unidade escolar, evitando descontinuidade pedagógica. Além disso, essa escola implica trabalho integrado com profissionais reconhecidos e/ou habilitados em suas áreas de atuação, como saúde e cultura, entre outras. (NEEPHI,2020)

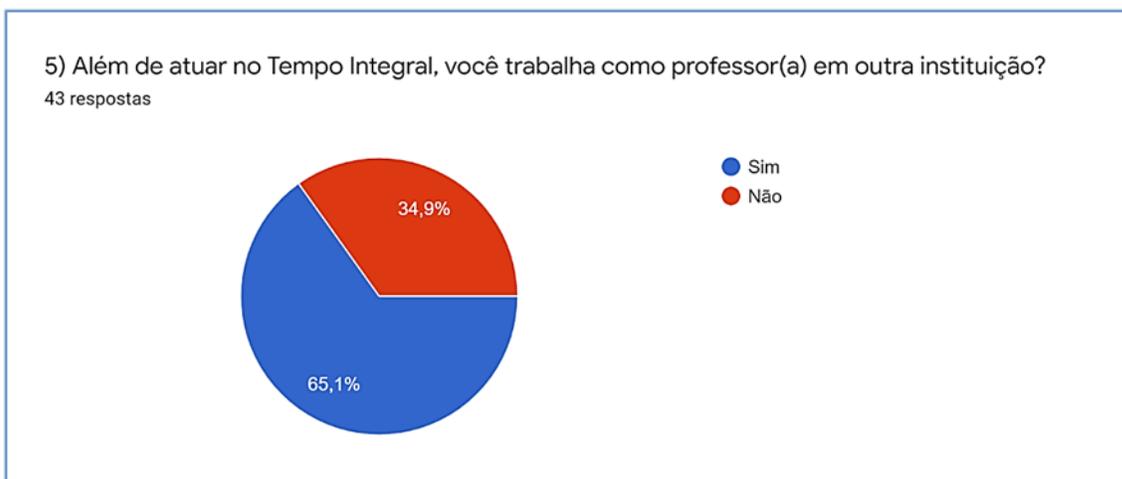
Desse modo, partindo da premissa de que a disponibilidade de profissionais consiste num pré-requisito elementar tanto para o desenvolvimento como para a continuidade dos projetos nas Escolas em Tempo Integral, infere-se que há premência na reformulação do regime de trabalho dos educadores que atuam nessa perspectiva de ensino, a fim de lhes garantir condições adequadas para o exercício da profissão, de forma a refrear a intercadência pedagógica, seja pelo exíguo tempo dispensado a várias escolas, seja pela debilidade das relações trabalhistas.

**Figura 5: Gráfico sobre Carga Horária Semanal no Tempo Integral**



Em resposta à pergunta “Além de atuar no Tempo Integral, você trabalha como docente em outra instituição de ensino?”, os dados da pesquisa, visualizados no gráfico da Figura 6, revelam que parte considerável dos professores (**65,1%**) trabalha em outra instituição de ensino além de atuar na Escola em Tempo Integral. Desse modo, apenas **34,9%** dos docentes dedicam-se exclusivamente a essa concepção de ensino, apontando, mais uma vez, a necessidade de remodelação da situação funcional desses servidores conforme retrocitado no parágrafo anterior.

**Figura 6: Gráfico sobre Dedicção Exclusiva à Escola em Tempo Integral**



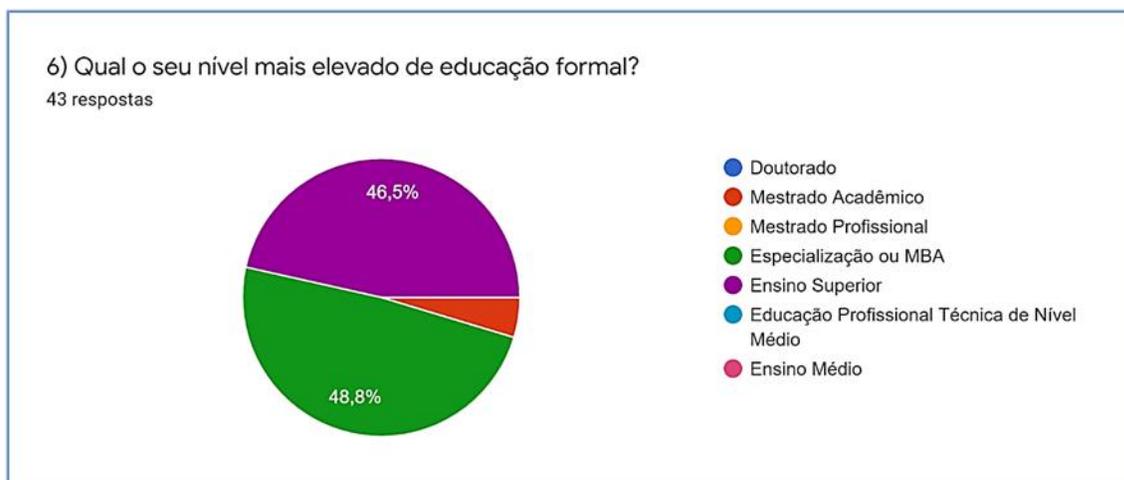
#### 4.2 Categoria: Formação (Questionário dos Professores)

Dentro da categoria 'Formação', ao analisar o nível mais elevado de educação formal dos participantes, verifica-se, no gráfico da Figura 6, que **48,8%** dos professores enquadram-se no nível de Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização ou MBA), seguindo-se de **46,5%** de docentes que possuem Ensino Superior, sendo que apenas **4,7%** dos sujeitos da pesquisa possuem Pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado Acadêmico. Já os demais níveis elencados no questionário (Ensino Médio, Educação Profissional Técnica em Nível Médio, Mestrado Profissional e Doutorado) não obtiveram nenhuma porcentagem. Tais resultados, por um lado, revelam um contexto de ampliação da escolaridade e de expansão do ensino superior, indicando um avanço em relação à formação inicial dos professores da Educação Básica, uma vez que todos os participantes têm, no mínimo, o curso de graduação, demonstrando que os docentes investigados não se limitaram à formação mínima admitida para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ou seja, a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Chama a atenção o fato de a maioria dos docentes ter buscado especializar-se através de Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* ou MBA, indo ao encontro da proposta da Meta 16 do PNE (Formação Continuada e pós-graduação de professores) que consiste em:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

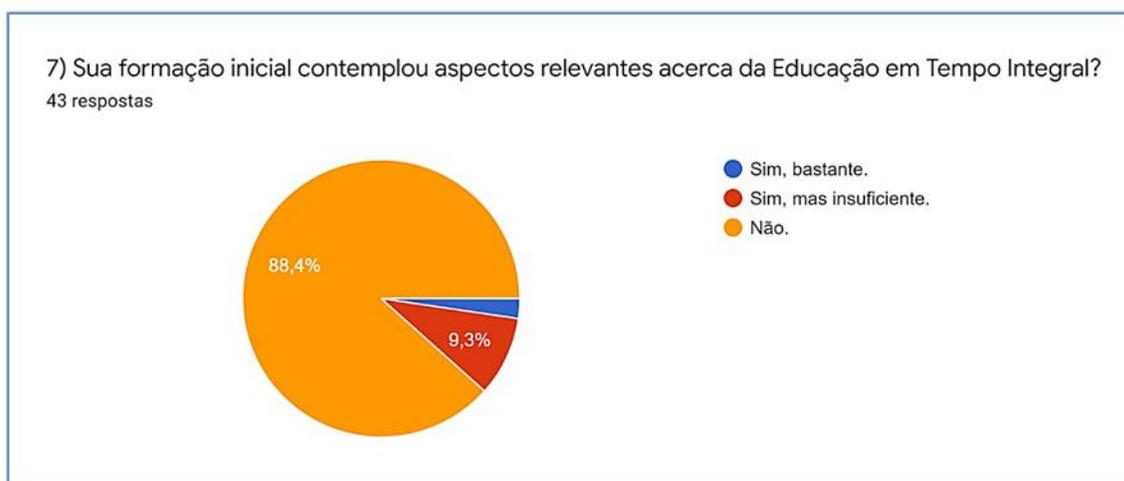
Por outro lado, os índices apontam que ainda há uma baixa procura pelos Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, tanto em nível de Mestrado (4,7%) como de Doutorado (0%), como pode ser constatado no gráfico da Figura 7.

**Figura 7: Gráfico sobre Nível Mais Elevado de Educação Formal**



Ao serem indagados sobre o fato de sua formação inicial ter contemplado, ou não, aspectos relevantes da Educação em Tempo Integral, **88,4%** dos professores responderam negativamente, enquanto **9,3%** dos docentes informaram que seus cursos de formação inicial contemplaram tais aspectos, porém de forma insuficiente. Ademais, apenas **2,3%** dos sujeitos reportaram que sua formação inicial abrangeu os conhecimentos específicos retrocitados de maneira satisfatória, como demonstrado no gráfico da Figura 8.

**Figura 8: Gráfico sobre Contemplação de Aspectos Relevantes da Educação em Tempo Integral na Formação Inicial**



Desse modo, os dados aferidos evidenciam lacunas que vêm sendo deixadas tanto pelas políticas públicas educacionais como pelas instituições formadoras e expõem a imprescindibilidade de reestruturação das grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia e das demais Licenciaturas, conforme preconizado pelo próprio Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o qual, em sua Meta 13, Estratégia 1.4, dispõe que será necessário:

promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas. [...] integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as) (BRASIL, 2014).

Embora, nas últimas décadas, se reconheça um certo avanço em relação aos processos de formação docente, Gatti e Barreto (2009), ao analisarem criticamente as inovações nas estruturas das instituições formadoras e os currículos dos cursos de formação de professores no país, elucubram que toda e quaisquer propostas de inovação se deparam com dois grandes empecilhos: a dificuldade de ruptura com estruturas tradicionais dos processos formativos e os interesses instituídos. O problema é que, atualmente, esses interesses encontram-se conduzidos por preceitos neoliberais que só reiteram os dogmas inerentes ao capitalismo e a uma sociedade excludente e supressória, indo de encontro aos discursos que primam pela democratização do ensino e por uma escola inclusiva, humanista e integral. Sobre isso, Borges, Aquino e Puentes (2011) argumentam que muitas questões precisam ser revistas e elencam alguns aspectos que consideram imprescindíveis às Universidades que oferecem cursos de licenciatura e que formam profissionais para uma formação docente de qualidade, dentre eles:

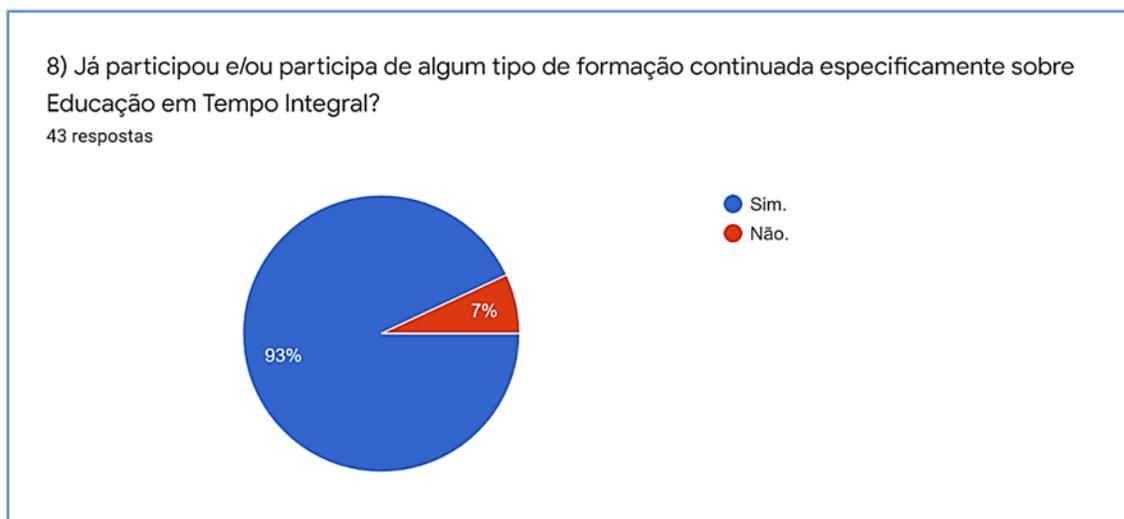
- que a Nação assuma a educação realmente como prioridade, comprovada nos ricos e importantes investimentos realizados na formação inicial e continuada (cultura geral, específica na área de conhecimentos, profissionalizante e formação pedagógica – “Didática”);
- que se dobre o valor do investimento do PIB (Produto Interno Bruto) na educação, para garantir a efetivação das políticas educacionais, para que sejam colocadas efetivamente em prática, ultrapassando o nível dos discursos políticos vazios existentes;
- que os currículos da formação docente possam subsidiar a abertura para a superação de paradigmas conservadores da modernidade, e possa adotar uma visão mais ampliada sobre a interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, o processo de ensinagem na perspectiva da construção do conhecimento, a avaliação, a interdependência entre a teoria e a prática; tudo isso considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão;

- que os currículos dos cursos de formação de professores garantam a formação que contemple conteúdo, técnica (forma), formação pedagógica e, também, a formação política;
- que haja revisão dos investimentos na carreira do professor, com planos de carreira eficientes e garantia de salários dignos e valorização dos profissionais que se destacam na missão de ensinar;
- que o profissional docente tenha melhores condições de trabalho no cotidiano escolar: horas destinadas ao planejamento conjunto, ao estudo, à reflexão sobre a sua prática, à troca de experiências e à busca de estratégias e recursos inovadores;
- que se promova conscientização da sociedade como um todo, sobre o valor da educação para o país e, conseqüentemente, dos educadores que são os atores coadjuvantes desse processo. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 109-110).

De acordo com os autores supracitados, o êxito nestes aspectos viabilizaria avanços consideráveis nos processos formativos de professores, através do comprometimento da sociedade, da mudança de mentalidade e do engajamento das mais variadas esferas imbricadas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem arguidos se já participaram de algum tipo de formação continuada especificamente sobre Educação em Tempo Integral, **93%** dos sujeitos informaram que sim, enquanto exíguos **7%** responderam não ter participado desse tipo de formação, como pode ser observado no gráfico da Figura 9.

**Figura 9: Gráfico sobre Participação em Formação Continuada Especificamente sobre Educação em Tempo Integral**



Destarte, os índices sugerem um aumento na oferta e/ou na procura por cursos e eventos de formação continuada ou “formação em serviço”, legitimando as ideias defendidas por Silva (1994, p. 3), o qual, em uma de suas dicas, aconselha:

Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos. (SILVA, 1994, p.3)

Contudo, é necessário destacar que a formação continuada têm duas dimensões distintas: uma que consiste na busca individual do professor pelo aprimoramento ou alargamento de seus conhecimentos, e a qual depende de uma série de fatores como condições socioeconômicas, disposição, disponibilidade de tempo etc.; e outra que diz respeito à indispensabilidade do poder público em ofertar aos profissionais da educação (à coletividade) oportunidades de formação continuada, não eximindo-se de suas responsabilidades perante a classe. Ademais, o trabalho dos profissionais da Educação extrapola, em muito, a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, uma vez que diz respeito a sujeitos envolvidos na formação de outros seres humanos e enredados na luta por sua emancipação. Nesse sentido, segundo Imbernón:

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais [...] mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo, a hierarquia, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros. (IMBERNÓN, 2010, p.46)

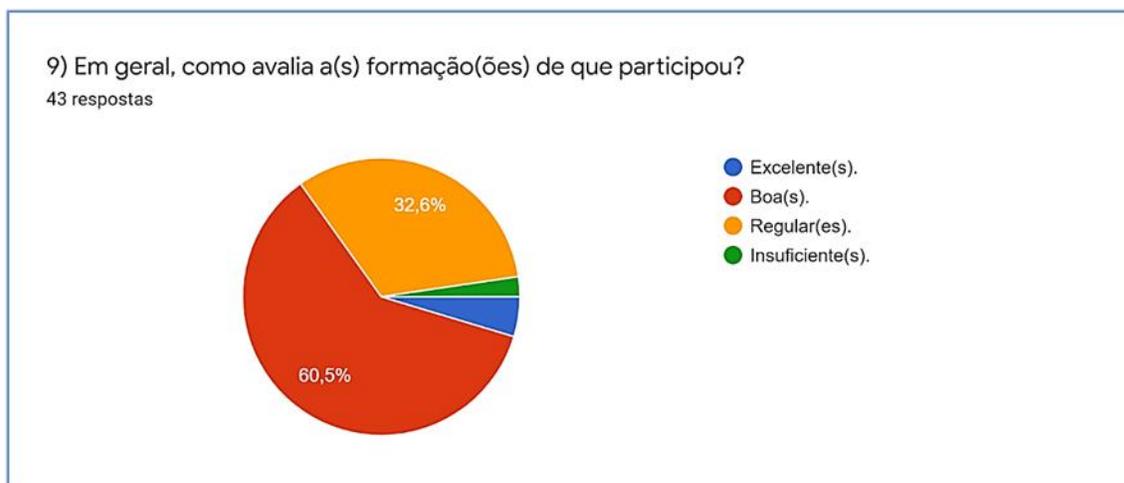
Nessa perspectiva, a formação de professores evidencia-se como questão relevante no contexto sócio-histórico de demandas por mudanças na esfera educacional e na luta por políticas públicas de formação concretas e efetivas, devendo, portanto, consistir num espaço dialógico, com vistas à construção e reconstrução de conhecimentos, bem como à própria valorização profissional e humana.

Ao serem interpelados acerca de como avaliam, em geral, as formações continuadas das quais já participaram, **60,5%** dos professores consideraram-nas boas; **32,6%** as classificaram como regulares; **2%** julgaram-nas excelentes; e apenas **1%** as

taxou de insuficiente, como pode ser observado no gráfico da Figura 10, denotando a qualidade de grande parte das formações continuadas que vêm sendo oferecidas e/ou disponibilizadas aos profissionais da Educação nas últimas décadas, conforme expõe Diniz (2018) ao explicitar que, no decênio de 2000, a noção de educação como direito começou a se ampliar assim como também se ampliou a discussão acerca da formação docente. Em suas palavras:

A política global de formação dos profissionais da educação na sociedade brasileira orienta-se, fundamentalmente, para a escola pública e são cada vez mais recorrentes os princípios de justiça e de uma educação de qualidade referenciada pelo social, identificados em projetos sociopolíticos que apontam para a superação das condições de desigualdades existentes no País. As instituições formadoras defendem a formação de um profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo, que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem, na perspectiva da formação humana. (DINIZ, 2018)

**Figura 10: Gráfico sobre Avaliação das Formações**



Ao serem questionados acerca de quais aspectos deveriam ser trabalhados em um curso de formação que poderiam contribuir para a sua atuação em uma Escola em Tempo Integral, os 43 sujeitos apontaram as seguintes respostas:

**Quadro 4: Aspectos que deveriam ser trabalhados nos cursos de formação**

Professor:	Respostas:
P1	a) As diferentes concepções de Educação Integral e Escola em Tempo Integral;

	<p>b) Os princípios norteadores da Educação Integral;</p> <p>c) Avaliação processual, multidimensional e emancipatória;</p> <p>d) Relatos de práticas pedagógicas transformadoras.</p>
<b>P2</b>	Os aspectos emocionais.
<b>P3</b>	Trabalhar e estudar projetos direcionados para Escola de Tempo Integral é uma ótima ideia a ser debatida nas formações docentes.
<b>P4</b>	Metodologias diferenciadas
<b>P5</b>	Como efetivar um trabalho recuperando defasagens em Língua Portuguesa e Matemática, como melhorar as relações humanas entre professores e alunos, exemplos de acompanhamento pedagógico contínuo em todos os anos e disciplinas.
<b>P6</b>	Metodologias inovadoras, oficinas, atividades práticas.
<b>P7</b>	Metodologias diferenciadas e oficinas direcionadas aos componentes curriculares das Escolas em tempo Integral.
<b>P8</b>	Dicas de atividades inovadoras que motivem os alunos, já que eles passam boa parte do dia na escola e ficam entediados.
<b>P9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatos de práticas inovadoras.</li> <li>- Formas diferenciadas de fazer as avaliações no Tempo Integral.</li> <li>- Como lidar com as questões familiares dos alunos que acabam refletindo na sua vida escolar, etc.</li> </ul>
<b>P10</b>	Como trabalhar os conteúdos curriculares na Escola de Tempo Integral sem ficar cansativo para os alunos e como lidar com os problemas indisciplinados que ficam mais visíveis quando os alunos convivem quase o dia inteiro no mesmo ambiente etc.
<b>P11</b>	Avaliação processual diferenciada para o Tempo Integral e oficinas com dicas de atividades e práticas inovadoras.
<b>P12</b>	Aspectos socioemocionais, relações inter e intrapessoais, oficinas com atividades práticas etc.
<b>P13</b>	Formação educacional humanizadora, práticas didáticas mais motivadoras e oficinas.
<b>P14</b>	Estratégias de aprendizagem que ajudem a ampliar a visão de mundo dos alunos.
<b>P15</b>	O uso das novas tecnologias digitais, desenvolvimento de competências etc.
<b>P16</b>	Sugestões de atividades inovadoras.
<b>P17</b>	Dinâmicas de grupo e dicas de metodologias inovadoras.
<b>P18</b>	Metodologias ativas, práticas transformadoras, métodos avaliativos etc.
<b>P19</b>	Metodologias ativas, novas possibilidades de avaliação, relatos de experiências que deram certo em outras escolas etc.
<b>P20</b>	Dinâmicas de grupo, práticas diversificadas para o tempo integral, estratégias diversificadas de avaliação, etc.
<b>P21</b>	Práticas diversificadas, oficinas, dinâmicas e etc.
<b>P22</b>	Perfil docente para trabalhar em Escola de Tempo Integral, metodologias inovadoras, reflexões sobre as práticas desenvolvidas etc.
<b>P23</b>	Didática, práticas, projetos interdisciplinares.
<b>P24</b>	Práticas docentes, experiências, projetos que podem ser aplicados no dia a dia,

	psicologia do trabalho integral, leituras e debates.
<b>P25</b>	Práticas motivadoras, pois o aluno fica durante o dia e, muitas vezes, perde o interesse durante o turno da tarde.
<b>P26</b>	Dicas de atividades motivadoras e práticas docentes inovadoras para o Tempo Integral.
<b>P27</b>	Práticas inovadoras e formas diferentes de avaliar o aluno de forma integral.
<b>P28</b>	Propostas inovadoras e práticas diferentes para realizarmos com os alunos.
<b>P29</b>	Como lidar com problemas socioemocionais que afetam a vida escolar do aluno, como motivar os estudantes que passam o dia inteiro na escola e como trabalhar com as novas tecnologias digitais na sala de aula.
<b>P30</b>	Resgatar a autoestima dos professores, ensinar a lidar com as tecnologias digitais, dar dicas de atividades que motivem os alunos que ficam o dia todo na escola, etc.
<b>P31</b>	Novas estratégias de aprendizagem que motivem mais os alunos, uso das tecnologias digitais na educação, tipos diferentes de avaliação mais direcionadas ao tempo integral etc.
<b>P32</b>	Maneiras de mobilizar e motivar as turmas no tempo integral, estratégias para melhorar a autoestima dos alunos, dinâmicas de grupo que possam ser aplicadas na sala de aula.
<b>P33</b>	Os problemas emocionais dos professores que estão adoecendo com tantas cobranças e sendo massacrados pelo Governo do Estado.
<b>P34</b>	Práticas que trabalhem a questão dos direitos humanos e da cidadania, utilização das tecnologias digitais para alunos com deficiência e estratégias de recuperação de defasagens de aprendizagem.
<b>P35</b>	Atualização em relação ao uso das novas tecnologias na escola, técnicas eficazes de construção do conhecimento, princípios de uma educação humanizadora, reflexões sobre as práticas e outros.
<b>P36</b>	Seria muito interessante adquirirmos mais conhecimento que possibilite o pleno desenvolvimento do aluno tanto no seu lado intelectual como pessoal.
<b>P37</b>	Os aspectos emocionais tanto dos professores como dos alunos, pois isso afeta diretamente o trabalho desenvolvido na escola. Muitas vezes não sabemos como lidar com questões emocionais no dia a dia da escola.
<b>P38</b>	Ferramentas tecnológicas, autoestima do aluno e do professor, instrumentos e métodos de avaliação específicos para o tempo integral, etc.
<b>P39</b>	Acho que seria bom se trabalhassem temas ligados ao desenvolvimento de atividades que discutissem direitos humanos, equidade, cidadania, questões de gênero e outros assuntos que temos de saber lidar no dia a dia da escola.
<b>P40</b>	Um curso que abordasse aspectos psicológicos e emocionais, com o objetivo de melhorar as relações humanas tanto entre os colegas de profissão como entre os alunos; questões ligadas aos princípios da educação em tempo integral, dicas de atividades interdisciplinares.
<b>P41</b>	Abordar aspectos sobre Tecnologia na Educação seria interessante, pois tem muitos colegas que desconhecem as ferramentas que temos hoje a nossa disposição para inovar nas aulas.
<b>P42</b>	Como melhorar a autoestima de crianças e adolescentes carentes, que convivem com graves problemas em seus núcleos familiares. Seria legal instrumentalizar os professores para saberem lidar com o aspecto emocional e psicológico dos alunos.
<b>P43</b>	Reflexões sobre as ações pedagógicas, práticas sociais transformadoras, princípios da educação integral, a importância da intencionalidade pedagógica e outros.

Ao analisar as respostas registradas pelos participantes da pesquisa, observou-se que a maior demanda (48%) se deu em relação aos aspectos alusivos às **Metodologias Ativas**, às **Práticas Inovadoras** e **Novas Estratégias de Aprendizagem**, conforme pode ser verificado, por exemplo, nos discursos dos sujeitos P4, P6, P18, P28 e P31:

**P4: “Metodologias diferenciadas”.**

**P6: “Metodologias inovadoras, oficinas, atividades práticas”.**

**P18: “Metodologias ativas, práticas transformadoras, métodos avaliativos etc.”.**

**P28: “Propostas inovadoras e práticas diferentes para realizarmos com os alunos”.**

**P31: “Novas estratégias de aprendizagem que motivem mais os alunos, uso das tecnologias digitais na educação, tipos diferentes de avaliação mais direcionadas ao tempo integral etc.”.**

A grande incidência de discursos com alusão às Metodologias Ativas e Inovadoras pode ser interpretada como reflexo de uma das propostas advindas com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da qual se estimulou a inovação na sala de aula através de uma reconfiguração do espaço com vistas a repensar a cultura escolar e transmitir a mensagem de que se pode aprender de distintas maneiras, inclusive com uma participação mais ativa do aluno, o qual, em vez de ficar apenas recebendo passivamente as informações do professor, passa a ser também responsável pela construção do seu conhecimento. Embora a larga utilização do termo possa ser considerada por alguns como um modismo, a referida nomenclatura não apresenta nada de novo, uma vez que John Dewey (1959) já fazia menção ao “aprender fazendo” em experiências com potencialidade educacional, as quais se coadunam com as ideias de Paulo Freire (1996) acerca de uma construção de conhecimentos realmente transformadora, que parte justamente da necessidade de que as experiências de aprendizagem sejam capazes de despertar a curiosidade do estudante, permitindo que, a partir daquilo que lhe é concreto, possa refletir e conscientizar-se da realidade, para, então, questioná-la.

Outro aspecto reiteradamente citado pelos participantes (18%) diz respeito à necessidade de conhecimentos sobre a utilização das **Novas Tecnologias Digitais na Educação**, conforme pode ser constatado nos discursos dos docentes P15, P29, P31 e P35:

**P15:** “O uso das novas tecnologias digitais, desenvolvimento de competências etc.”.

**P29:** “Como lidar com problemas socioemocionais que afetam a vida escolar do aluno, como motivar os estudantes que passam o dia inteiro na escola e **como trabalhar com as novas tecnologias digitais na sala de aula**”.

**P31:** “Novas estratégias de aprendizagem que motivem mais os alunos, **uso das tecnologias digitais na educação**, tipos diferentes de avaliação mais direcionadas ao tempo integral etc.”.

**P35:** “**Atualização em relação ao uso das novas tecnologias na escola**, técnicas eficazes de construção do conhecimento, princípios de uma educação humanizadora, reflexões sobre as práticas e outros”.

Acerca da demanda considerável por qualificação em relação ao uso das tecnologias digitais, cabe destacar o momento de crise sanitária pelo qual o país e o mundo estão passando em função da pandemia de Covid-19, que tem exigido dos profissionais da educação novas formas de dar continuidade à educação formal por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, redes sociais, aplicativos de webconferência e demais ferramentas inerentes ao contexto da cibercultura. Essa inaudita realidade educacional está exigindo novas competências profissionais que implicam não só a disponibilidade e o interesse dos professores pela formação em serviço, mas também o dever do poder público em fornecer as condições necessárias para que a formação continuada, de fato, aconteça. Nesse caso, é importante destacar a pertinência da escolha da Análise Textual Discursiva (ATD) para o presente estudo, visto que uma das características inerentes a esta técnica é justamente o fato de levar em consideração o contexto em que os discursos são produzidos, partindo do princípio de que “o texto não é uma entidade estável, autônoma e fechada, mas contextual, já que apresenta relações peritextuais, contextuais, intertextuais e metatextuais”, conforme argumenta Adam (2006):

O contexto de um texto dado está nos gêneros presentes no interdiscurso de que ele faz parte e na intertextualidade que ele mobiliza; o contexto de um texto está nas variações históricas de suas edições, nos enunciados peritextuais e nos co-textos que o entornam materialmente, assim como nas glosas sucessivas das quais ele foi objeto por seu autor ou comentadores (metatextos) (ADAM, 2006, p. 32).

Cabe ressaltar que, segundo Nóvoa (1999), a ação docente sempre esteve envolta de complexidade e traços consideráveis de imprevisibilidade. Então, ao tecer uma analogia com o panorama atual, é plausível salientar o movimento de uma ação docente impelida pelas necessidades de adequação ao contexto vigente, sendo travestida por sua condição complexa. Nesse sentido, há de se assinalar ainda o caráter de imprevisibilidade dessa ação docente, a qual impreterivelmente encontra-se atrelada à sujeição dos recursos tecnológicos.

Outra sugestão de aspecto a ser trabalhado nos cursos de formação continuada muito apontada pelos docentes (27%) diz respeito às questões **socioemocionais**, uma vez que vários professores fizeram menção à necessidade de amparo psicológico tanto em relação ao corpo docente quanto ao corpo discente, como pode ser verificado nos discursos dos sujeitos P2, P12, P33, P40 e P42.

**P2: “Os aspectos emocionais”.**

**P12: “Aspectos socioemocionais, relações inter e intrapessoais, oficinas com atividades práticas etc.”.**

**P33: “Os problemas emocionais dos professores que estão adoecendo com tantas cobranças e sendo massacrados pelo Governo do Estado”.**

**P40: “Um curso que abordasse aspectos psicológicos e emocionais, com o objetivo de melhorar as relações humanas tanto entre os colegas de profissão como entre os alunos; questões ligadas aos princípios da educação em tempo integral, dicas de atividades interdisciplinares”.**

**P42: “Como melhorar a autoestima de crianças e adolescentes carentes, que convivem com graves problemas em seus núcleos familiares. Seria legal instrumentalizar os professores para saberem lidar com o aspecto emocional e psicológico dos alunos”.**

Assim, os relatos retromencionados evidenciam a relevância da abordagem da dimensão emocional na formação docente, mormente quando se trata dos processos formativos de professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral, cuja perspectiva educacional já pressupõe o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões –

intelectual, política, física, emocional, social e cultural. Tal asserção acerca da concepção de Educação Integral encontra-se fundamentada nas palavras de Guar (2006):

Na perspectiva de compreenso do homem como ser multidimensional, a educao deve responder a uma multiplicidade de exigncias do prprio indivduo e do contexto em que vive. Assim, a educao integral deve ter objetivos que construam relaoes na direo do aperfeioamento humano. [...] A educao, como constituinte do processo de humanizao, que se expressa por meio de mediaoes, assume papel central na organizao da convivncia do humano em suas relaoes e interaoes, mteria-prima da constituio da vida pessoal e social (GUAR, 2006, p.16).

Ento, ao compreender a aprendizagem como uma tessitura cujos fios se movimentam e perpassam por mltiplos aspectos – cognitivos, sociais, psicolgicos, intelectuais, fsicos e emocionais –, salienta-se a premente necessidade de se considerar todos os fatores que contribuem para a formao integral do ser humano, inclusive com a abordagem das questoes psicossociais nos processos de formao docente e discente. Da a importncia das escolas e das instituioes formadoras de professores como entidades capazes de transformar a sociedade, afinal,  nesses espaos que o sujeito  estimulado a pensar de forma crtica e a romper com paradigmas sociais que compelem e cobem o ser humano. Dentro dessa perspectiva, Casassus (2009) compreende a escola como uma organizao emocional:

Uma escola  uma organizao de um sistema de relaoes que se estruturam em torno da aprendizagem e a aprendizagem  funo das emooes. A educao tambm resulta das relaoes que acontecem com as interaoes entre professores e alunos e as relaoes so, por definio, emocionais. (CASASSUS, 2009, p. 203)

Desse modo, ao considerar, em sua proposta pedaggica, o desenvolvimento emocional dos indivduos que as constituem (docentes, alunos, pais e funcionrios), tanto as escolas como as instituioes formadoras de professores acabariam favorecendo o aperfeioamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como promovendo o bem-estar de todos os sujeitos pertencentes a um dado contexto educacional.

J em relaoo aos **aspectos relacionados mais especificamente  Educao Integral**, **23%** dos docentes mencionaram que os mesmos deveriam ser abordados nos

cursos de formação continuada, conforme pode ser observado, por exemplo, nos discursos dos professores P1, P13, P14, P36 e P39:

**P1:** “a) **As diferentes concepções de Educação Integral e Escola em Tempo Integral**; b) **Os princípios norteadores da Educação Integral [...]**”.

**P13:** “**Formação educacional humanizadora**, práticas didáticas mais motivadoras e oficinas”.

**P14:** “Estratégias de aprendizagem que ajudem a **ampliar a visão de mundo dos alunos**”.

**P36:** “Seria muito interessante adquirirmos mais conhecimento que possibilite o **pleno desenvolvimento do aluno tanto no seu lado intelectual como pessoal**”.

**P39:** “Acho que seria bom se trabalhassem **temas ligados ao desenvolvimento de atividades que discutissem direitos humanos, equidade, cidadania, questões de gênero e outros assuntos que temos de saber lidar no dia a dia da escola**”.

Segundo Souza Pereira de Almeida & Silveira de Moraes (2020), no contexto da Escola de Tempo Integral, o debate acerca da formação docente adquire um novo olhar, haja vista que, para atuar nesta perspectiva educacional, é imprescindível um novo professor e uma nova formação, o que implica, por conseguinte, uma nova organização do seu planejamento, do seu tempo e do próprio trabalho. Compartilhando de ideia semelhante, Silva (2014) defende que a educação integral requer que se tenha, na escola de tempo ampliado, docentes que trabalhem com diferentes conhecimentos, habilidades e instrumentos e que tenham formação para tal, com o intuito de que seja possível articular teoria e prática, a fim de permitir a práxis. Entretanto, a autora faz um alerta:

Pensar a formação de professores para a educação integral implica, portanto, na educação integral do professor. Entretanto, tais movimentos para uma formação de professores na perspectiva da educação integral implicam uma relação consciente com as escolhas possíveis, no arco de possibilidades e necessidades estabelecidas pela realidade e não se realizam sem conflitos com as determinações mais gerais da organização do trabalho e das finalidades postas para a instituição escolar numa sociedade contraditória. Essa tensão se estabelece entre as diretivas das políticas educacionais e o dinamismo interno da instituição escolar e da luta dos professores como coletivo. (CURADO SILVA, 2014, p.24)

Partindo desse pressuposto, ratifica-se a importância de a luta por uma Educação Integral exigir também uma formação integral dos professores, consistindo-se

tal pré-requisito numa condição substancial para que realmente se afigure a Educação Integral na escola de jornada ampliada.

A alusão a estratégias diferenciadas de **Avaliação nas Escolas em Tempo Integral** também foi um aspecto levantado por **18%** dos professores, os quais consideram relevante a abordagem desse tema nos cursos de formação continuada, como pode ser conferido nas declarações dos docentes P1, P9, P11 e P20:

**P1:** “a) As diferentes concepções de Educação Integral e Escola em Tempo Integral; b) Os princípios norteadores da Educação Integral; c) **Avaliação processual, multidimensional e emancipatória**; d) Relatos de práticas pedagógicas transformadoras”.

**P9:** - “Relatos de práticas inovadoras; - **Formas diferenciadas de fazer as avaliações no Tempo Integral**; - Como lidar com as questões familiares dos alunos que acabam refletindo na sua vida escolar, etc.”.

**P11:** “**Avaliação processual diferenciada para o Tempo Integral** e oficinas com dicas de atividades e práticas inovadoras”.

**P20:** “Dinâmicas de grupo, práticas diversificadas para o tempo integral, **estratégias diversificadas de avaliação**, etc.”.

Assim, a demanda pela abordagem de tal aspecto nos cursos de formação aponta para a premência de se trabalhar, nos processos formativos promovidos especificamente para esta modalidade de ensino, a questão da Avaliação no Tempo Integral, que deve ser processual, emancipatória e multidimensional, ou seja, capaz de abarcar todas as dimensões inerentes ao desenvolvimento realmente integral do ser humano. Sobre esta temática, Maurício (2017) cita a pesquisa intitulada *Perspectivas da Educação Integral*, desenvolvida pela Fundação Itaú Social/CENPEC, em 2011, que teve por finalidade conhecer experiências de educação integral em curso no Brasil, e a qual registrou que:

Embora as iniciativas de educação integral destacassem **a importância de avaliação ampla**, em geral ela não ultrapassava os limites da avaliação escolar. Afirmou que o monitoramento e a avaliação dos processos e resultados da educação integral exigem a introdução de outros indicadores além do Ideb; que o uso exclusivo dessa avaliação não abarca todas as dimensões da educação integral; e que, além de capacidades cognitivas, é preciso incluir o desenvolvimento de valores, atitudes e outras habilidades dos planos físico, mental, moral e social dos estudantes. O texto concluiu que essas dimensões ainda carecem de clareza sobre os “sinais” que permitiriam verificar se as iniciativas caminham de acordo com o objetivo proposto. Sugeriu que seria importante identificar e legitimar as formas como diretores de escolas, professores, educadores sociais, “oficineiros”, estudantes e familiares

constroem referências sobre a aprendizagem e a trajetória educativa dos estudantes. (MAURÍCIO, 2017, grifos nossos)

Acerca da importância da avaliação, cabe, ainda, citar as palavras de Vasconcellos (2005):

A avaliação, para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo. Embora isto pareça óbvio, temos de levar em conta toda a distorção histórica existente, de maneira que é corrente mudar-se apenas a superfície e se manter a contradição no fundo (fazer coisas novas no esquema antigo). A observação mais atenta aponta que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas. A questão principal não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas, *a priori*, é a mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo, valores. (VASCONCELLOS, 2005, p. 41)

Nesse sentido, pode-se inferir que, na Educação em Tempo Integral, a avaliação consiste num desafio ainda maior, visto ser substancial que os processos de aprendizagem se determinem para além dos procedimentos cognitivos, já que precisam considerar a multidimensionalidade dos sujeitos. Mediante isso, é imprescindível que os professores conheçam seus alunos e estejam verdadeiramente engajados na proposta da Educação Integral. Afinal, se isso já se faz necessário nas outras modalidades de ensino, nas escolas com jornada ampliada essa responsabilidade torna-se ainda mais latente, já que os docentes, pelo menos teoricamente, dispõem de mais tempo de convivência com os estudantes, bem como carga horária aumentada em relação às outras etapas de ensino, cujo tempo de permanência do aluno na escola é bem menor. Assim, em que pese a importância da avaliação no Tempo Integral, os dados da pesquisa expõem a necessidade de que a referida temática seja abordada nos processos de formação docente a fim de capacitar os professores para a realização de tarefa tão complexa e relevante na trajetória dos sujeitos aprendentes, mormente dos que se encontram inseridos nas Escolas em Tempo Integral.

#### 4.3 Categoria: Prática Pedagógica (Questionário dos Professores)

Dentro da categoria *a priori* intitulada 'Prática Pedagógica', foi solicitado aos professores que citassem as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles enquanto

docentes de Escola em Tempo Integral, como pode ser verificado nas 43 respostas elencadas abaixo.

### Quadro 5: Práticas pedagógicas desenvolvidas no Tempo Integral

Professor:	Respostas:
P1	O trabalho com projetos que integram toda a escola. Assim, partimos de um tema transversal comum a todos para trabalhar os conteúdos programáticos de forma significativa para a vida do aluno.
P2	Desenvolvemos projetos que envolvem a participação total do aluno. Leitura, música, dança...
P3	As práticas vão decorrer de cada Escola, mas todas são voltadas para projetos que envolvam todas as áreas da Sociedade, além dos muros escolares.  Adapto atividades que envolvam o dia a dia deles; Atividades a serem realizadas na sala de informática, principalmente atividades de Raciocínio Lógico; Atividades ilustrativas.
P4	Coordenadora Pedagógica – promover formas/ações pensando no papel que cada sujeito desempenha no âmbito educacional, visando garantir os direitos de aprendizagem dos educandos.  Sala de Recursos Multifuncional – buscar efetivar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula bem como na escola assegurando o direito ao desenvolvimento de competências que lhes garantam o direito de aprender.
P5	Atividades de socialização, inclusão, conscientização, atividades em grupo, atividades diferenciadas para alunos deficientes ou com dificuldades de aprendizagem, incentivo à leitura etc.
P6	O trabalho com projetos integradores.
P7	Os trabalhos com projetos interdisciplinares.
P8	Como a escola trabalha com projetos, minhas práticas se desenvolvem nesse sentido. É um trabalho interdisciplinar baseado em temas diversos que são escolhidos a cada ano ou semestre.
P9	- Atividades que envolvem socialização e inclusão dos alunos. - Trabalho com projetos interdisciplinares. - Atividades mais lúdicas no turno da tarde.
P10	Tento desenvolver atividades que ultrapassem os muros da escola com o objetivo de ampliar a visão de mundo dos alunos. A escola trabalha com projetos e, em função disso, elaboro as aulas a partir das temáticas escolhidas.
P11	O trabalho com projetos, as práticas que extrapolam os muros da sala de aula, as atividades diferenciadas no contraturno.
P12	Aulas extraclases, trabalho com projetos integradores, atividades que promovam a inclusão e a equidade etc.
P13	Projetos interdisciplinares, atividades que trabalhem os conteúdos de forma lúdica, aulas que levem os alunos a refletir sobre questões sociais, culturais e políticas etc.
P14	A escola trabalha com projetos que integram os saberes dos diferentes componentes curriculares e, dessa forma, tento estabelecer relações de significado entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade

	vivenciada pelos alunos.
<b>P15</b>	As atividades desenvolvidas através da metodologia de projetos.
<b>P16</b>	Tento fazer aulas bem diversificadas para tentar motivar os alunos. Também temos os projetos integradores.
<b>P17</b>	Tento preparar aulas mais dinâmicas e divertidas para tentar motivar os alunos.
<b>P18</b>	As aulas são desenvolvidas através dos Projetos Interdisciplinares.
<b>P19</b>	As práticas pedagógicas são realizadas dentro da metodologia de projetos integradores.
<b>P20</b>	Aulas lúdicas, projetos interdisciplinares, passeios culturais etc.
<b>P21</b>	Aulas mais dinâmicas e lúdicas, o trabalho com projetos, a escuta atenta aos alunos etc.
<b>P22</b>	Projetos interdisciplinares, aulas que sejam significativas para a vida dos alunos, práticas dinâmicas e outras...
<b>P23</b>	Projetos de leitura, produção de filmes, apresentações, feiras temáticas, exposições, debates e seminários.
<b>P24</b>	Seminários de discussão de temas relacionados à saúde, organização de gincanas, leitura e discussão de temas relevantes sobre meio ambiente, práticas ao ar livre e construções de modelos didáticos.
<b>P25</b>	Professora e vice-direção.
<b>P26</b>	Atividades que partam da realidade dos alunos e façam sentido para a vida deles.
<b>P27</b>	O trabalho baseado em projetos interdisciplinares e as aulas mais lúdicas no turno inverso.
<b>P28</b>	Tento preparar aulas diferenciadas, mais lúdicas e dinâmicas e evito fazer o mais do mesmo para não entediar os alunos.
<b>P29</b>	Atividades que promovam a inclusão e a conscientização dos alunos, o trabalho com projetos interdisciplinares, leitura crítica e discussão de temas relevantes etc.
<b>P30</b>	Procuro preparar aulas mais dinâmicas e lúdicas que motivem os alunos a participar das atividades propostas. Também trabalhamos muito com projetos que envolvem toda a escola e todas as disciplinas.
<b>P31</b>	Aulas mais dinâmicas, projetos, passeios culturais, apresentações artísticas, etc.
<b>P32</b>	Aulas em ambientes diversificados, festival de atletismo, jogos interséries, passeios culturais, torneios, campeonatos e outros.
<b>P33</b>	Jogos educativos, projetos de leitura, seminários, discussões com júri simulado, viagens de estudo, encenações teatrais e outros.
<b>P34</b>	Circuitos psicomotores, jogos de integração, atividades que promovam a inclusão de alunos com deficiência, aulas que estimulem o raciocínio lógico e a criatividade etc.
<b>P35</b>	Através dos projetos integradores, trabalhamos com temáticas ligadas à cultura, esporte, assistência social, meio ambiente, saúde e outras, sempre visando à educação integral do aluno.
<b>P36</b>	Trabalhos individuais e em grupos, atividades interdisciplinares e desenvolvimento de projetos.
<b>P37</b>	Como ministro o componente curricular de Higiene, Saúde e Alimentação, minhas aulas são mais práticas com oficinas de culinária e nutrição, cuidados com a saúde e práticas de higiene. Também trabalhamos com os projetos

	interdisciplinares que integram todas as disciplinas da escola a partir de um tema transversal que geralmente é escolhido no início do ano letivo ou dos semestres.
<b>P38</b>	Minhas práticas são desenvolvidas dentro dos projetos que são trabalhados na escola, mas sempre tento propor atividades que tenham sentido para vida dos alunos de acordo com a realidade deles.
<b>P39</b>	Como os alunos ficam o dia inteiro na escola, procuro fazer aulas mais lúdicas, principalmente no turno inverso. Trabalho bastante também de acordo com os projetos que são desenvolvidos na escola e envolvem todas as disciplinas.
<b>P40</b>	Atividades que possibilitem a inclusão de alunos e que estejam alinhadas aos projetos que são desenvolvidos na escola.
<b>P41</b>	Jogos integradores, campeonatos, passeios culturais, apresentações artísticas, mas tudo dentro dos projetos que são desenvolvidos na escola.
<b>P42</b>	Como ministro a disciplina de Arte, tenho liberdade para trabalhar com várias práticas diferentes, mas tento sempre contextualizar minhas aulas de acordo com os projetos que são desenvolvidos em cada semestre na escola.
<b>P43</b>	Primo por atividades de cunho social e cultural que ampliem o horizonte dos alunos.

A partir dos dados apresentados neste item, no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas em Tempo Integral, constatou-se que parte significativa dos docentes (**69,7%**) fez menção ao trabalho realizado através da **Metodologia de Projetos**, que, embora apareça nos discursos dos sujeitos com algumas variações de nomenclatura (projetos integradores, projetos interdisciplinares etc.), remete à mesma acepção semântica como pode ser conferido em alguns exemplos extraídos das respostas de P6, P14, P15, P19, P22, P27 e P35:

**P6:** “O trabalho com **projetos integradores**”.

**P14:** “A escola trabalha com **projetos que integram os saberes dos diferentes componentes curriculares** e, dessa forma, tento estabelecer relações de significado entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade vivenciada pelos alunos”.

**P15:** “As atividades desenvolvidas através da **metodologia de projetos**”.

**P19:** “As práticas pedagógicas são realizadas dentro da **metodologia de projetos integradores**”.

**P22:** “**Projetos interdisciplinares**, aulas que sejam significativas para a vida dos alunos, práticas dinâmicas e outras...”.

**P27:** “O trabalho baseado em **projetos interdisciplinares** e as aulas mais lúdicas no turno inverso”.

**P35:** “Através dos **projetos integradores**, trabalhamos com temáticas ligadas à cultura, esporte, assistência social, meio ambiente, saúde e outras, sempre visando à educação integral do aluno”.

A análise e interpretação de parte considerável dos discursos que citam a 'Metodologia do Ensino através de Projetos' como um exemplo de prática pedagógica desenvolvida nas Escolas em Tempo Integral apontam para a existência de um alinhamento entre a *práxis* docente e os pressupostos da Educação Integral, uma vez que tal estratégia metodológica propicia um ensino baseado na pesquisa e construído através de uma abordagem que parte da discussão coletiva crítica e reflexiva, a fim de proporcionar aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões por meio do estudo e do debate de temas transversais relevantes para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo, convertendo os conteúdos curriculares em situações de aprendizagens significativas. Nesse sentido, o trabalho com projetos visa à ressignificação do espaço escolar, transformando-o num ambiente vivo, repleto de interações, atrelado à realidade e às suas múltiplas dimensões.

Sobre isso, é válido lembrar que muitos educadores defendem um currículo plural, entreposto por temas e questões que estão presentes no dia a dia da sociedade. Dentre eles, cabe destacar Arroyo (1994), o qual assevera que:

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola. (ARROYO, 1994, p. 31)

Ademais, segundo Guará (2006), os projetos integradores vão justamente ao encontro de uma perspectiva de Educação Integral que vincula os diferentes saberes em contextos significativos também distintos por meio de uma proposta na qual a organização curricular tradicional é preterida em função de uma abordagem interdisciplinar que "procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral". E, nesse sentido, a metodologia de projetos estaria, então, afinada com os preceitos da Educação Integral como atestam os dados da pesquisa.

O segundo aspecto mais citado pelos professores (30,2%) como exemplo de prática pedagógica desenvolvida no Tempo Integral diz respeito à elaboração de **Atividades Lúdicas, Dinâmicas e Diferenciadas**, que, em boa parte dos discursos

aparece como uma estratégia para tentar driblar o desinteresse e a desmotivação dos alunos no turno inverso ou contraturno. Para ilustrar tais dados, seguem abaixo as respostas de alguns participantes da pesquisa (P9, P17, P31 e P39):

**P9: “(...) - Atividades mais lúdicas no turno da tarde”.**

**P17: “Tento preparar aulas mais dinâmicas e divertidas para tentar motivar os alunos”.**

**P31: “Aulas mais dinâmicas, projetos, passeios culturais, apresentações artísticas, etc.”.**

**P39: “Como os alunos ficam o dia inteiro na escola, procuro fazer aulas mais lúdicas, principalmente no turno inverso (...)”.**

Observa-se, com os resultados apresentados pelos participantes neste item, que um percentual expressivo de professores demonstra preocupação em preparar aulas mais atrativas para os alunos, com o intuito de motivá-los, principalmente no período de aulas denominado por eles como turno inverso ou contraturno, em que os estudantes já se encontram mais cansados. Assim, através de tal constatação, aferiu-se a necessidade de revisão da própria Matriz Curricular do Ensino Fundamental em Tempo Integral, bem como da organização da escola por turnos, como já pontuado por Maurício (2017):

Em todas as experiências, independentemente do formato, a vinculação entre as atividades curriculares da ampliação da jornada e o projeto pedagógico da escola era um desafio: o contraturno era visto, por vezes, como tempo de brincadeira, desprovido de importância, e os estudantes tendiam a não retornar à escola, particularmente quando o projeto não garantia a refeição. (MAURÍCIO, 2017)

Com referência a essa questão, Arroyo (2012, p. 33) já alertava que, ao limitar-se a oferecer “mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação”, ou seja, apenas uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização, estar-se-ia, na verdade, concorrendo para a perda do significado político da Educação em Tempo Integral. Por conseguinte, segundo o autor, é preciso:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos,

vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais e diversidade de profissionais. (ARROYO, 2012, p. 44)

Daí a importância da autonomia na construção do currículo nas escolas que trabalham com Educação Integral em jornada ampliada. Afinal, através dela, seria possível inserir, numa grade curricular flexível, elementos que outrora não seriam plausíveis, bem como elencar aspectos culturais centrais das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, levando-se em conta suas idiossincrasias, ao mesmo tempo em que possibilitaria a expansão do diálogo acerca de aspectos globais relevantes para o desenvolvimento humano, respeitando o modo de ser de cada população e resgatando o sentimento de pertencimento através das singularidades e das pluralidades dos territórios educativos que extrapolam os muros da escola.

Concepção semelhante é apresentada por MOLL (2013), ao defender que:

Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de *território educativo* e de *cidade educadora*, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo. Nessa relação, a escola passa a ser compreendida como locus de articulação de saberes, espaços e redes de cooperação social que articulam organizações comunitárias, artistas, iniciativas sociais, sujeitos, que desejam tomar parte nos processos educativos das novas gerações, sem que isso signifique que a escola e os profissionais de educação percam a centralidade de sua ação na educação das novas gerações. (MOLL, 2013, p. 299)

Nesse sentido, pode-se inferir que a interação do território tradicionalmente escolar com a comunidade na qual a instituição de ensino está inserida, compreendendo o seu entorno como também um território educativo, pode se constituir numa estratégia capaz de, paulatinamente, reconstruir as matrizes curriculares das Escolas em Tempo Integral, a fim de torná-las não só mais atrativas, mas, principalmente, mais significativas para os alunos.

Ainda dentro da categoria *a priori* intitulada 'Prática Pedagógica', foi requestado aos professores que citassem **os principais desafios encontrados em suas práticas docentes em Escolas em Tempo Integral**, como pode ser certificado nas respostas abaixo:

### Quadro 6: Principais desafios encontrados nas práticas pedagógicas

Professor:	Respostas:
P1	<p>a) Um dos grandes desafios é conscientizar os alunos mais velhos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) a permanecerem na Escola em Tempo Integral, uma vez que muitos precisam ou preferem trabalhar em um dos turnos, tendendo a abandonar a Escola de Tempo Integral ou solicitar a transferência para uma instituição de ensino que funcione em turno único;</p> <p>b) Outro desafio é driblar o cansaço e a apatia dos estudantes no turno da tarde. Daí a necessidade de se repensar o currículo do Tempo Integral, a fim de diversificar as atividades ou os componentes curriculares que integram a Educação em Tempo Integral.</p>
P2	É saber entender a cada um do seu jeito e da sua capacidade.
P3	O maior desafio na prática docente da Escola Integral é integrar em sua totalidade as atividades entre os turnos.
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engajamento de todos os professores na proposta da Escola em Tempo Integral;</li> <li>- Falta de participação das famílias na vida escolar dos filhos.</li> </ul>
P5	Falta de apoio dos pais, faltas dos alunos (quando presencial), falta de uma rede municipal de saúde eficiente (psicóloga, neuropediatra, psiquiatra), a situação econômica que força muitos alunos a evadir para trabalhar, o tráfico de drogas que envolve famílias inteiras, a falta de entendimento de colegas acerca da deficiência, poucos professores com 40 horas na escola.
P6	No turno da tarde, os alunos já estão cansados. Então são mais agitados e têm menor poder de concentração nas aulas. Isso dificulta muito o trabalho do professor no contraturno.
P7	A falta de interesse dos alunos no turno inverso (tarde) e a evasão nos Anos Finais, já que os estudantes abandonam a escola para trabalhar.
P8	A falta de monitores, a agitação e o desinteresse dos alunos no turno inverso.
P9	A falta de envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos e a falta de interesse dos alunos nas aulas do turno da tarde porque eles já estão cansados de ficar na escola desde às 7h30min.
P10	Falta de tempo para planejamento e a falta de apoio das famílias na vida do estudante.
P11	Falta de apoio das famílias e falta de um olhar diferenciado do Governo para as Escolas e professores do Tempo Integral.
P12	O desinteresse dos alunos e a falta de motivação nas aulas da tarde. Parece que existem duas escolas dentro de uma mesma instituição: uma no turno da manhã (mais tranquila e melhor de trabalhar) e outra no turno da tarde (com alunos agitados, cansados e desmotivados).
P13	Nem todos os colegas professores conseguem se adaptar à proposta do Tempo Integral e isso, às vezes, acaba prejudicando todo o grupo, já que trabalhamos com projetos que envolvem a integração de todos os componentes curriculares.
P14	A desvalorização da profissão docente e a descontinuidade das políticas públicas de Educação Integral a cada troca de governo.
P15	A falta de monitores e o descaso do governo que sempre se esquece das particularidades do Tempo Integral.

<b>P16</b>	É muito mais cansativo e desafiador trabalhar numa escola de tempo integral do que numa escola regular, porque não é fácil motivar os alunos no turno da tarde depois de terem passado a manhã inteira na escola e mais o intervalo do almoço.
<b>P17</b>	A evasão escolar nos Anos Finais, principalmente no 9º ano, porque muitos desistem da escola para poder trabalhar.
<b>P18</b>	Desvalorização da profissão docente, baixos salários e alunos desinteressados.
<b>P19</b>	A falta de tempo para planejamento no Tempo Integral é um sério problema. Além disso, o governo deveria ter um outro olhar para o Tempo Integral, porque é uma realidade totalmente diferente das outras escolas. É muito mais cansativo trabalhar numa Escola de Tempo Integral. Mas a mantenedora não enxerga isso.
<b>P20</b>	A carga horária picada dos professores, a falta de monitores, a desvalorização docente etc.
<b>P21</b>	Falta de tempo para planejamento com o grupo, desvalorização profissional por parte dos governos, falta de pessoal para auxiliar na escola, como monitores etc.
<b>P22</b>	Falta de reconhecimento dos governantes, desvalorização docente, falta de tempo para fazer o planejamento com os demais colegas, etc.
<b>P23</b>	Motivar os alunos e o trabalho interdisciplinar.
<b>P24</b>	Ser resiliente, nenhum dia é igual ao outro, convivência.
<b>P25</b>	Uma visão integral do aluno, pensando sempre em desenvolver habilidades não só para o mundo do trabalho, mas para a vida pessoal.
<b>P26</b>	Motivar constantemente os alunos.
<b>P27</b>	Conseguir motivar os alunos que passam o dia inteiro na escola.
<b>P28</b>	É muito difícil conseguir motivar os alunos no turno da tarde, porque eles já estão exaustos de ficar o dia inteiro na escola. Além disso, a grade curricular não ajuda muito. Na época do Programa Mais Educação, as oficinas eram muito mais atrativas para os estudantes.
<b>P29</b>	O principal desafio com certeza é conseguir motivar os alunos, principalmente no turno da tarde, que é bem difícil de trabalhar, porque eles já estão cansados de estudar e ficar na escola.
<b>P30</b>	A evasão escolar nos Anos Finais, a falta de tempo destinado ao planejamento coletivo, a falta de apoio das famílias na vida escolar dos alunos, etc.
<b>P31</b>	Não temos tempo para fazer o planejamento coletivo. Penso que parte da carga horária deveria ser destinada a isso. Outro desafio é buscar a motivação dos alunos no turno inverso, quando já estão se sentindo bem cansados e entediados. Tem também a questão da desvalorização docente por parte do governo do Estado do Rio Grande do Sul. Esse é um ponto que afeta muito o trabalho dos professores no dia a dia.
<b>P32</b>	Não é fácil trabalhar com os alunos no turno da tarde. Nesse horário, eles já estão muito agitados e cansados. Então, um dos maiores desafios é conseguir motivá-los. Outro problema é a carga horária fragmentada dos professores. Acho que, na escola de tempo integral, todos os docentes deveriam trabalhar 40h semanais se dedicando a apenas uma escola.
<b>P33</b>	Certamente, um grande desafio é tentar evitar a evasão escolar nos anos finais, principalmente no 9º ano, porque muitos precisam trabalhar e não podem mais continuar na escola o dia inteiro. Tem também a dificuldade de trabalhar com os

	alunos no turno da tarde quando eles já estão bem cansados.
<b>P34</b>	O descaso do governo do Estado com a educação e principalmente com o tempo integral, a carga horária fracionada dos professores que tem que se dividir em duas ou três escolas, em vez de trabalhar só na escola de tempo integral, e a falta de interesse dos alunos, principalmente no turno da tarde, que é mais exaustivo.
<b>P35</b>	Falta de monitores e orientadores educacionais, baixos salários, não ter tempo para fazer o planejamento coletivo, má distribuição da carga horária dos professores que trabalham em várias escolas e muitos outros...
<b>P36</b>	Falta de remuneração digna, falta de horário para realização do planejamento, falta de pessoal de apoio como, por exemplo, monitores e orientação educacional nos dois turnos.
<b>P37</b>	Nós, professores, enfrentamos diversos desafios, mas o principal é a ausência dos responsáveis no processo de aprendizagem.
<b>P38</b>	Não temos muito apoio das famílias na vida escolar dos filhos até porque muitos pais trabalham o dia inteiro e tem pouca escolaridade. A desvalorização da nossa profissão também é um problema, com salários baixos, retirada de direitos e outros fatores que afetam a nossa prática docente.
<b>P39</b>	Com certeza, a evasão escolar é um sério problema, principalmente com os alunos mais velhos, dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A falta de Recursos Humanos também atrapalha bastante, a escola precisa ter monitores, mas a Seduc não libera.
<b>P40</b>	São pouquíssimos os professores que têm 40h na escola; a situação socioeconômica dos alunos, que são muito vulneráveis, e, muitas vezes, têm que deixar a escola para poder trabalhar; o envolvimento das famílias com o tráfico de drogas; a falta de apoio dos pais.
<b>P41</b>	O descaso do Governo do Estado com o Tempo Integral, falta de pessoal de apoio como monitores e orientadores educacionais nos dois turnos.
<b>P42</b>	A escola só tem orientação educacional no turno da manhã e, por ser de Tempo Integral, acho que deveria ter esse serviço nos dois turnos. Também sinto falta de monitores para auxiliar o nosso trabalho, pois, se preciso me ausentar da sala de aula por algum motivo, tenho que deixar a turma sozinha, inclusive os pequenos dos anos iniciais.
<b>P43</b>	A desvalorização da profissão e a falta de políticas públicas direcionadas às Escolas em Tempo Integral, levando em consideração as suas especificidades.

Dentre os principais assentamentos em relação aos desafios apontados pelos sujeitos da pesquisa, figurou em primeiro lugar, aparecendo em **44,1%** das respostas, a questão da **desvalorização docente** por parte dos governos e da **falta de Recursos Humanos** nas Escolas em Tempo Integral. Tais resultados podem ser conferidos nos discursos de P14, P15, P18, P41 e P43:

**P14:** “A **desvalorização da profissão docente** e a descontinuidade das políticas públicas de Educação Integral a cada troca de governo”.

**P15: “A falta de monitores e o descaso do governo** que sempre se esquece das particularidades do Tempo Integral”.

**P18: “Desvalorização da profissão docente,** baixos salários e alunos desinteressados”.

**P41: “O descaso do Governo do Estado com o Tempo Integral,** falta de pessoal de apoio como monitores e orientadores educacionais nos dois turnos”.

**P43: “A desvalorização da profissão e a falta de políticas públicas direcionadas às Escolas em Tempo Integral,** levando em consideração as suas especificidades”.

Acerca da questão da desvalorização docente, cabe destacar as palavras de Assis (2001) ao tecer uma análise sobre a pauperização dos professores do Educação Básica, particularmente os da rede pública:

Ao pensar na universalização do direito à educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, há que se pensar no professor, na valorização do profissional que tem a responsabilidade de trabalhar com estes corações e mentes, constituindo conhecimentos e valores indispensáveis à vida da criança, do adolescente e jovem no presente, no curto e no médio prazo. Assim como houve uma pauperização da população em geral no Brasil, também houve uma pauperização dos professores. Os professores deixaram de ganhar um salário digno, deixaram de ter uma carreira atraente, passaram a ter muita dificuldade de se manter como cidadãos. O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura e isso, durante muitas décadas, foi sendo destruído e alijado de seu alcance. (...) Isso deixa uma marca extremamente perniciosa no professor. Porque um profissional que não tem uma preparação prévia e uma atualização em serviço e condições de se tornar um cidadão e um profissional cada vez mais sábio, mais experiente, mais cidadão do mundo, com olhar para o seu país, para sua localidade, para sua cidade, para o seu bairro, mas uma pessoa que se vê como integrante deste planeta com toda cultura que a inteligência humana tem criado, se ele não tem a possibilidade do acesso, como é que ele abre estes caminhos na escola? (ASSIS, 2001)

Dentro dessa conjuntura, a precarização do trabalho docente torna-se evidente tanto a partir dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa como da própria constatação da situação das escolas da rede pública estadual do RS, para as quais faltam recursos humanos e físicos, formação docente apropriada, plano de carreira atraente, salários dignos, distribuição de carga horária adequada, com tempo para planejamento, além de uma série de outros exemplos que ilustram a desvalorização da profissão. Diante do exposto, percebe-se que a classe do magistério está vivenciando uma saliente contradição, uma vez que se admite a relevância do professor para a sociedade, mas não se vislumbra o empenho em valorizar a profissão docente, através

de ações concretas que não fiquem somente no nível do discurso, mas que, efetivamente, sejam postas em prática. Nesse sentido, vale ressaltar que tanto a valorização quanto a precarização do trabalho docente se dão por meio das condições materiais de trabalho. Sobre isso, Bernadette Gatti faz uma oportuna reflexão:

[...] A valorização social dos professores passa por uma reconstrução sociocultural dessas representações em forma menos ambígua e/ou contraditória, e esse movimento depende de condições concretas relacionadas ao contexto de formação e trabalho dos docentes na educação básica. A mudança em representações sociais é um processo sócio-histórico-cultural complexo e lento, especialmente quando uma representação perdura por muito tempo sem ser abalada por fatos de impactos efetivo e duradouro. A representação de não valorização da docência de educação básica vem perdurando uma vez que a constituição sócio-histórica-política de elementos para a superação e reconstrução dessas representações sociais não tem alcançado efetividade real. [...] (GATTI, 2013, p.155)

Dessarte, a partir dos dados apresentados neste item, chama a atenção, ainda, o fato de **41,8%** das respostas apontarem como o segundo principal desafio **a falta de motivação dos alunos no turno da tarde**, também chamado pelos sujeitos de **contraturno** ou **turno inverso**, conforme expressado nos discursos dos professores P6, P12, P16, P28 e P29:

**P6:** “No turno da tarde, os alunos já estão cansados. Então são mais agitados e têm menor poder de concentração nas aulas. Isso dificulta muito o trabalho do professor no contraturno”.

**P12:** “**O desinteresse dos alunos e a falta de motivação nas aulas da tarde. Parece que existem duas escolas dentro de uma mesma instituição: uma no turno da manhã (mais tranquila e melhor de trabalhar) e outra no turno da tarde (com alunos agitados, cansados e desmotivados)**”.

**P16:** “**É muito mais cansativo e desafiador trabalhar numa escola de tempo integral do que numa escola regular, porque não é fácil motivar os alunos no turno da tarde depois de terem passado a manhã inteira na escola e mais o intervalo do almoço**”.

**P28:** “**É muito difícil conseguir motivar os alunos no turno da tarde, porque eles já estão exaustos de ficar o dia inteiro na escola.** Além disso, a grade curricular não ajuda muito. Na época do Programa Mais Educação, as oficinas eram muito mais atrativas para os estudantes”.

**P29:** “**O principal desafio com certeza é conseguir motivar os alunos, principalmente no turno da tarde**, que é bem difícil de trabalhar, porque eles já estão cansados de estudar e ficar na escola”.

É interessante observar que a alta taxa de respostas que mencionam a **desmotivação dos alunos no turno inverno** como um dos principais desafios

enfrentados pelos professores nas Escolas em Tempo Integral vai justamente ao encontro da análise feita no item 3.3, acerca do segundo aspecto mais citado pelos professores como exemplo de prática pedagógica desenvolvida nessa modalidade de ensino, o qual diz respeito à elaboração de Atividades Lúdicas, Dinâmicas e Diferenciadas, que, em boa parte dos discursos, aparece como uma estratégia para tentar driblar o desinteresse e a desmotivação dos alunos no turno inverso ou contraturno, apontando, mais uma vez, a necessidade de reconstituição do currículo e reorganização dos espaços e tempos escolares nas instituições que trabalham dentro da perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada, como muito bem pontuou Rosa (2010):

O horário expandido é antes uma consequência, e não razão em si mesma, do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço e melhores condições objetivas e subjetivas) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (biológica, psicológica, social, cultural, científica, artística, política...). Sem esta perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado de permanência do aluno na escola num sentido utilitarista: realização de deveres escolares, aulas de reforço, repetição dos conteúdos e atividades do turno anterior... Ou o que é pior, preencher este tempo com atividades consideradas lúdicas e jogos esportivos que não façam a devida relação com a formação integral. (ROSA, 2010, p. 3)

Ocupando o terceiro lugar no ranking dos principais desafios apontados pelos docentes das Escolas em tempo Integral, aparece, com **25,5%** de incidência, a **falta de tempo para planejamento** e a **carga horária fragmentada** dos professores, como pode ser constatado nas respostas dos sujeitos P19, P21, P31, P32 e P35.

**P19:** “A falta de tempo para planejamento no Tempo Integral é um sério problema”.

**P21:** “Falta de tempo para planejamento com o grupo [...]”.

**P31:** “Não temos tempo para fazer o planejamento coletivo. Penso que parte da carga horária deveria ser destinada a isso [...]”.

**P32:** “[...] Outro problema é a carga horária fragmentada dos professores. Acho que, na escola de tempo integral, todos os docentes deveriam trabalhar 40h semanais se dedicando a apenas uma escola”.

**P35:** “[...] não ter tempo para fazer o planejamento coletivo, má distribuição da carga horária dos professores que trabalham em várias escolas e muitos outros...”.

Partindo da premissa de que, na perspectiva da Educação Integral, o planejamento pedagógico se constitui no alicerce para que a escola seja capaz de fazer as articulações necessárias à compreensão do sujeito em sua totalidade, possibilitando a contemplação de todas as dimensões intrínsecas ao ser humano e favorecendo a construção de aprendizagens significativas, chama a atenção o fato de a falta de tempo para planejamento figurar como um dos principais desafios expressos pelos professores em seus discursos. Tal constatação expõe um quadro preocupante em relação aos meios e condições dos quais os professores dispõem, na rede pública de ensino, para desenvolverem suas práticas pedagógicas dentro dos preceitos da Educação Integral. Pesquisas mencionadas por Maurício (2017) indicam que a presença de um professor coordenador nas Escolas em Tempo Integral, cumprindo a função de traçar estratégias de aproximação entre os tempos e os sujeitos, revelou-se auspiciosa no que diz respeito à integração das atividades de ampliação ao projeto pedagógico da escola. Sobre isso, a autora também alerta que é importante manter uma regularidade para os encontros de formação e planejamento, os quais devem envolver todos os profissionais da escola. Dessa forma, destaca que:

A disponibilidade de profissionais constitui fator fundamental para o desenvolvimento e a continuidade dos projetos, pois as formas de contrato precário geravam rotatividade de profissionais, mesmo entre os mais engajados com a proposta. (MAURÍCIO, 2017)

Na quarta posição, apontado em **18,6%** das respostas, um dos desafios consiste na **falta de apoio das famílias na vida escolar dos filhos**, como se pode verificar nos discursos dos professores P5, P9, P37 e P38:

**P5:** “Falta de apoio dos pais, faltas dos alunos (quando presencial), [...]”.

**P9:** “A falta de envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos e a falta de interesse dos alunos nas aulas do turno da tarde [...]”.

**P37:** “Nós, professores, enfrentamos diversos desafios, mas o principal é a ausência dos responsáveis no processo de aprendizagem”.

**P38:** “Não temos muito apoio das famílias na vida escolar dos filhos, até porque muitos pais trabalham o dia inteiro e têm pouca escolaridade”.

Sobre a dificuldade de apoio familiar na vida escolar dos alunos, vale citar a Pesquisa Nacional intitulada “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que

pensam, o que almejam”, elaborada pela UNESCO em 2004, cujos dados revelaram que “os professores consideram *acompanhamento e apoio da família* como o fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos (78,3%)”, demonstrando, mais uma vez, o peso que os docentes dão ao papel dos pais e/ou responsáveis no processo educativo dos discentes. Entretanto, a mesma pesquisa demonstra que inúmeras famílias encontram-se desestruturadas, tornando-se inviável, portanto, a educação de seus filhos, uma vez que estes são deixados, muitas vezes, aos cuidados de parentes, vizinhos, creches etc., transferindo para a escola a tarefa de educar e cuidar da formação de crianças e adolescentes, que deveriam estar amparados pelo núcleo natural, primeiro e fundamental da sociedade, chamado família. Tal resultado encontra respaldo nas palavras de Vasconcellos (1995), ao afirmar que:

Percebemos muitas famílias desestruturadas, desorientadas, com hierarquia de valores invertida em relação à escola, transferindo responsabilidades suas para a escola [...], a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos. (VASCONCELLOS, 1995, P. 22)

Levando-se em conta que as Escolas Públicas em Tempo Integral foram idealizadas, inicialmente, para atender à clientela em maior vulnerabilidade social, infere-se que, nesta modalidade de ensino, o problema da falta de apoio da família na vida escolar dos alunos é ainda mais pungente, carecendo, portanto, de especial atenção com vistas a minimizar os impactos negativos causados por essa ausência de amparo familiar no processo de desenvolvimento da Educação Integral em jornada ampliada.

Em quinto lugar, com um índice de **16,2%**, aparece como desafio a questão da **evasão escolar**, principalmente em relação aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como pode ser constatado através das respostas dos professores P1, P17, P33 e P39:

**P1:** “a) Um dos grandes desafios é conscientizar os alunos mais velhos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) a permanecerem na Escola em Tempo Integral, uma vez que muitos precisam ou preferem trabalhar em um dos turnos, tendendo a abandonar a Escola de Tempo Integral ou solicitar a transferência para uma instituição de ensino que funcione em turno único”.

**P17:** “A evasão escolar nos Anos Finais, principalmente no 9º ano, porque muitos desistem da escola para poder trabalhar”.

**P33:** “Certamente, um grande desafio é tentar evitar a evasão escolar nos anos finais, principalmente no 9º ano, porque muitos precisam trabalhar e não podem mais continuar na escola o dia inteiro”.

**P39:** “Com certeza, a evasão escolar é um sério problema, principalmente com os alunos mais velhos, dos Anos Finais do Ensino Fundamental”.

Ao analisar os discursos dos docentes acerca da preocupação com a evasão escolar nas Escolas em Tempo Integral, observa-se que a incidência maior do abandono escolar ocorre nos Anos Finais do Ensino Fundamental, principalmente entre os alunos de maior idade, ou seja, aqueles matriculados no 8º e 9º anos. Desse modo, tomando-se por base os dados apresentados na pesquisa, é possível estabelecer uma associação entre a evasão escolar, a idade e o nível socioeconômico dos estudantes, uma vez que, originalmente, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados justamente com a finalidade de atender a uma parcela da população inserida em situação de grande vulnerabilidade social, econômica e cultural, conforme descreve Maurício (2004):

Esta escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim, e participação em eventos culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente. (MAURÍCIO, 2004, p. 41)

Nesse sentido, pode-se inferir que, se, por um lado, a Escola em Tempo Integral representa um estratagema relevante para garantir a assiduidade dos alunos mais novos (Anos Iniciais) na escola, uma vez que os pais e/ou responsáveis podem trabalhar com tranquilidade sabendo que os filhos estão sendo assistidos durante boa parte do dia; por outro, constitui-se num entrave no que diz respeito à permanência dos estudantes dos Anos Finais nesta modalidade de ensino, já que muitos, ao atingirem certa idade, são obrigados a abandonar o Tempo Integral para poder trabalhar e auxiliar na renda familiar. Em vista disso, a análise aponta para a premência de estratégias que visem se não a extinguir, ao menos, a reduzir os índices de evasão escolar nos Anos Finais das Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS.

#### 4.4 Categoria: Infraestrutura (Questionário dos Professores)

Dentro da categoria *a priori* intitulada 'Infraestrutura', foi solicitado aos docentes que respondessem, justificando ou exemplificando, se a infraestrutura da escola em que atuam favorece o desenvolvimento das práticas pedagógicas de Tempo Integral, como pode ser verificado nos discursos abaixo elencados:

#### Quadro 7: Infraestrutura (Na percepção dos professores)

Professor:	Respostas:
P1	No geral, sim. A escola tem bastante espaço físico, além de ginásio coberto, salas de vídeo, de multimídias, de artes, de dança, de nutrição e laboratórios de Ciências e Informática, que favorecem as práticas pedagógicas.
P2	Sim, favorece, pois temos um ótimo espaço para desenvolver atividades diferentes.
P3	A infraestrutura favorece sempre as atividades, por exemplo, quando se tem espaço e o material necessário para o desenvolvimento das tarefas propostas, o engajamento e a idealização ficam mais fáceis.
P4	Sim, acredito que a escola tem um bom espaço físico e faz o possível para proporcionar tudo que for necessário para a realização das práticas pedagógicas.
P5	Sim, o espaço é amplo e bem organizado.
P6	No geral, sim. Os CIEPs têm uma boa estrutura e bastante espaço, mas falta dinheiro para a manutenção e também faltam monitores para auxiliar o trabalho.
P7	Sim, porque a escola tem um ótimo espaço e uma boa infraestrutura, embora seja difícil fazer a manutenção de um espaço tão grande com poucas verbas.
P8	Sim. A escola é grande, tem ginásio coberto, laboratório de informática, refeitório etc.
P9	Sim. O ambiente favorece as práticas pedagógicas, já que a escola tem vários espaços que podem ser utilizados por nós, professores, como por exemplo: laboratório de ciências, sala de informática, biblioteca, ginásio, sala de artes etc.
P10	Sim! A escola tem um bom tamanho e ambientes bem diversificados que favorecem o trabalho dos professores.
P11	Sim. O CIEP é um ótimo espaço!
P12	Sim. No geral, a escola oferece um amplo espaço com salas diversificadas (vídeo, informática, artes, nutrição, refeitório, ginásio coberto etc.) Falta um auditório. Mas parece que nenhum CIEP conta com auditório. A meu ver, foi uma falha na sua construção.
P13	Sim, porque a escola tem vários ambientes diferentes que podemos utilizar no dia a dia para ministrar as aulas.
P14	Sim. A escola é enorme e temos vários ambientes diferentes à nossa disposição para fazer aulas diferenciadas. Isso favorece o nosso trabalho no tempo integral.
P15	Com certeza, porque a escola é bem grande e temos espaços diversificados para desenvolver as atividades, assim como vários materiais que nos auxiliam.

<b>P16</b>	Em geral, favorece sim. O CIEP tem bastante espaços que podem ser utilizados nas aulas. Só falta ter um auditório.
<b>P17</b>	Sim. A escola disponibiliza, dentro do possível, os materiais necessários para aulas e também tem bons espaços para as práticas como ginásio, sala de informática, parquinhos, brinquedoteca, biblioteca, laboratórios etc.
<b>P18</b>	Sim. A escola, em si, nos fornece materiais e espaços apropriados para desenvolvermos nosso trabalho.
<b>P19</b>	Em geral, favorece, porque a escola providencia os materiais que precisamos, temos apoio da equipe gestora e a escola tem bons espaços para as práticas pedagógicas. Só não temos um auditório, que seria interessante para as apresentações dos alunos.
<b>P20</b>	Sim. A escola é ótima, mas o governo deveria olhar mais para as escolas de tempo integral.
<b>P21</b>	Sim. A escola tem um bom espaço físico e também recebemos os materiais que precisamos para prepararmos as nossas aulas.
<b>P22</b>	Sim. Na maioria das vezes, sou atendida quando preciso de materiais, a escola oferece bons espaços para realizar as atividades como sala de jogos, sala de artes, laboratório de ciências, biblioteca, espaço <i>maker</i> , ginásio, pátio...
<b>P23</b>	Sim, pois temos espaço físico, internet e material didático.
<b>P24</b>	Sim. A escola oferece espaço físico e organização para realizar as atividades dentro dos componentes curriculares.
<b>P25</b>	Sim. O CIEP tem vários espaços legais que podem ser usados nas aulas. Isso facilita o trabalho dos professores
<b>P26</b>	Sim.
<b>P27</b>	Sim. Em geral, a escola fornece os materiais didáticos que pedimos e também temos um excelente espaço para desenvolver as atividades no CIEP.
<b>P28</b>	Sim. Temos muitos espaços bons para realizar as atividades e materiais para trabalhar como, por exemplo, os equipamentos de atletismo.
<b>P29</b>	Sim, a escola tem vários locais de convivência como pátio, parquinhos, brinquedoteca, refeitório. Além de espaços de apoio didáticos como laboratórios, quadra e sala de informática, entre outros espaços para organização do funcionamento do colégio, como salas de professores, direção, coordenação, secretaria, etc. Só não tem auditório e isso faz falta.
<b>P30</b>	Em boa parte, sim. O CIEP é uma escola com muito mais ambientes diversificados do que as outras escolas de ensino regular. Na maior parte do tempo, temos materiais e equipamentos à nossa disposição para trabalhar com os alunos. Acho que falta pessoal (RH) como monitores, orientadores educacionais nos dois turnos, vice-direção de 40h etc.
<b>P31</b>	Acho que sim. Na maioria das vezes, somos atendidos quando necessitamos de materiais didáticos ou de outros tipos de equipamentos. A escola é bem organizada e dispõe de vários espaços que podemos utilizar para desenvolver as atividades com os alunos. E isso ajuda muito no desenvolvimento das práticas pedagógicas.
<b>P32</b>	Na maioria das vezes, sim, mas poderia ser melhor, ter mais equipamentos e pessoal de apoio como monitores.
<b>P33</b>	Sim. Mesmo nesse cenário caótico em que nos encontramos, o CIEP continua de pé. Os espaços da escola são muito bons e isso favorece as práticas pedagógicas. É claro que a escola precisa de computadores novos, impressoras e aparelhos de ar condicionado, mas, no geral, favorece sim.

<b>P34</b>	Sim. O espaço físico do CIEP é muito bom! O colégio é bem organizado e, na medida do possível, somos atendidos quando necessitamos de material pedagógico para as aulas. É claro que poderia ser muito melhor se tivesse mais investimentos por parte do governo, mas a escola tem uma infraestrutura boa.
<b>P35</b>	Sim. O CIEP tem uma infraestrutura muito boa, mas que poderia ser melhor aproveitada se o governo desse uma atenção maior para o tempo integral.
<b>P36</b>	Favorece em partes, pois os alunos de tempo integral necessitam de mais recursos que os mantenham envolvidos no processo de aprendizagem como, por exemplo, laboratório de diversas áreas de ensino.
<b>P37</b>	Sim. Todavia, poderia ser melhor.
<b>P38</b>	Sim. O CIEP é uma das escolas que têm melhor infraestrutura em relação às outras. Só acho que deve ser bem difícil cuidar e manter uma escola desse tamanho.
<b>P39</b>	Em parte, sim, mas poderia ser melhor, pois a escola de tempo integral exige mais recursos para manter os alunos envolvidos e motivados, como, por exemplo, laboratório de Ciências mais equipado, melhores equipamentos de informática etc.
<b>P40</b>	Favorece, sim, porque a escola é bem ampla e possui vários locais diferenciados para as aulas. Mas os equipamentos de informática poderiam ser melhores.
<b>P41</b>	Em parte, sim, porque o prédio da escola é muito amplo. É uma escola de grande porte com vários espaços para as práticas pedagógicas, mas há alguns problemas estruturais como infiltrações e problemas na rede elétrica, que é muito antiga.
<b>P42</b>	Até que sim. A escola é boa, é bem grande, mas poderia estar em uma situação melhor se houvesse mais investimento dos governos.
<b>P43</b>	Parcialmente, porque a escola em si é boa, bem ampla e tem vários locais que podem ser usados pelos professores e alunos em suas práticas. O problema, a meu ver, está na manutenção desse espaço enorme que precisa de reformas elétrica e hidráulica urgentemente, além de equipamentos mais modernos etc.

Em relação à infraestrutura das Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS, desperta interesse o fato de quase a totalidade de docentes ter respondido de forma positiva à questão como pode ser conferido, por exemplo, nos discursos de P9, P12, P33, P38 e P43:

**P9:** “Sim. O ambiente favorece as práticas pedagógicas, já que a escola tem vários espaços que podem ser utilizados por nós, professores, como por exemplo: laboratório de ciências, sala de informática, biblioteca, ginásio, sala de artes etc.”.

**P12:** “Sim. No geral, a escola oferece um amplo espaço com salas diversificadas (vídeo, informática, artes, nutrição, refeitório, ginásio coberto etc.) Falta um auditório. Mas parece que nenhum CIEP conta com auditório. A meu ver, foi uma falha na sua construção”.

**P33:** “Sim. Mesmo nesse cenário caótico em que nos encontramos, o CIEP continua de pé. Os espaços da escola são muito bons e isso favorece as práticas pedagógicas. É claro que a escola precisa de computadores novos, impressoras e aparelhos de ar condicionado, mas, no geral, favorece sim”.

**P38:** “Sim. O CIEP é uma das escolas que têm melhor infraestrutura em relação às outras. Só acho que deve ser bem difícil cuidar e manter uma escola desse tamanho”.

**P43:** “Parcialmente, porque a escola em si é boa, bem ampla e tem vários locais que podem ser usados pelos professores e alunos em suas práticas. O problema, a meu ver, está na manutenção desse espaço enorme que precisa de reformas elétrica e hidráulica urgentemente, além de equipamentos mais modernos etc.”.

Embora, neste item, a maioria dos professores tenha levado em consideração apenas as condições físicas das instituições (extensão, espaços diversificados, divisão organizacional etc.), os dados apresentados revelam que os docentes avaliam como positiva a infraestrutura dos CIEPs e acreditam que ela favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da Educação em Tempo Integral. É pertinente destacar, ainda, que as ressalvas, quando feitas, dizem respeito à falta de verbas para manutenção e/ou aquisição de equipamentos mais modernos, bem como à não existência de auditório nas instituições investigadas.

Ao serem questionados se consideram o recurso por aluno, disponível para a escola, adequado às práticas de Tempo Integral, **97,7%** dos professores responderam que, apesar de não saberem o valor exato desse recurso, consideram insuficientes as verbas destinadas pelos Governos Federal e Estadual, conforme pode ser aferido nos discursos dos 43 sujeitos abaixo relacionados:

#### **Quadro 8: Recurso por aluno (Na percepção dos professores)**

<b>Professor:</b>	<b>Respostas:</b>
<b>P1</b>	Não tenho ideia do recurso por aluno. Mas acredito que seja insuficiente para garantir a manutenção dos CIEPs que, por natureza, são enormes.
<b>P2</b>	Acreditamos que sim, mas poderia ser melhor.
<b>P3</b>	Quando falamos em recursos devemos pensar em cada contexto. Os recursos disponibilizados hoje não suprem o dia do aluno, é necessário que seja revisto e, se possível, sempre sob o olhar direto da Gestão da Escola a que se destinará o valor.
<b>P4</b>	Não, pois sendo uma Escola em Tempo Integral deveria ter um olhar diferenciado e receber mais recursos, principalmente em relação aos Recursos Humanos, os quais não são suficientes porque são ofertados para a escola conforme o número de alunos. Uma vez que os alunos são computados somente

	num turno, os quais deveriam ser contados duplicados, pois ficam na escola nos dois turnos ( <i>sic</i> ).
<b>P5</b>	Não, é insuficiente. Deveria haver maior verba para a aquisição de recursos pedagógicos que visassem à otimização da aprendizagem dos estudantes.
<b>P6</b>	Não sei ao certo o valor do recurso por aluno. Mas penso que é insuficiente porque vejo a equipe gestora se desdobrar para manter a escola em funcionamento adequado.
<b>P7</b>	Não sei exatamente quanto é o valor do recurso por aluno, mas acho que não é suficiente porque a escola sempre precisa fazer eventos para arrecadar dinheiro.
<b>P8</b>	Não tenho a menor ideia de quanto é esse recurso por aluno, mas imagino que não deve ser muito, porque sempre temos que vender rifas e fazer almoços e festas para arrecadar dinheiro e ajudar a escola.
<b>P9</b>	Acho que não é suficiente, pois a equipe gestora está sempre bolando estratégias para arrecadar dinheiro para ajudar a escola através de vendas de cartão de risoto, rifas, festa junina, etc.
<b>P10</b>	Não tenho a menor noção do valor recebido por aluno, porém não deve ser muito porque a escola sempre precisa de ajuda financeira da comunidade escolar para ajudar na manutenção e até na compra de alguns materiais.
<b>P11</b>	Não sei o valor, mas certamente é insuficiente para suprir as demandas da escola.
<b>P12</b>	Imagino que não, porque sempre vemos a direção correndo atrás da máquina para manter a escola e, várias vezes no ano, temos que vender rifas e promover eventos para arrecadar dinheiro.
<b>P13</b>	Não tenho certeza, mas penso que não, porque a escola sempre está precisando da colaboração do corpo docente para angariar fundos para ajudar a manter ou melhorar as condições da escola.
<b>P14</b>	Não tenho como responder com propriedade porque não sei qual o valor exato do recurso por aluno, mas, pelo que percebemos, esse recurso deve ser bem abaixo do adequado porque não é fácil manter uma estrutura grande como a do CIEP com poucos recursos. O governo deveria ter um olhar diferenciado para as Escolas em Tempo Integral.
<b>P15</b>	Não. O governo deveria investir muito mais na Escola de Tempo Integral.
<b>P16</b>	Não. A Escola em Tempo Integral requer mais investimentos do governo por funcionar de forma bem diferente das outras escolas.
<b>P17</b>	Não. É bem difícil manter a estrutura de uma escola grande como o CIEP. Acho que os governos deveriam investir mais no Tempo Integral.
<b>P18</b>	Claro que não. O recurso não supre todas as necessidades da escola. Então sempre estamos vendendo rifas e idealizando eventos para arrecadar dinheiro, enquanto isso deveria ser uma obrigação exclusiva do governo.
<b>P19</b>	Não saberia dizer o valor exato desse recurso, mas com certeza não é adequado, porque é difícil manter uma escola grande como o CIEP com poucas verbas.
<b>P20</b>	Deduzo que não, pois as verbas nunca são suficientes para dar conta de todas as demandas de um CIEP, que é uma escola grande em termos de extensão, fora os materiais necessários para as práticas do tempo integral.
<b>P21</b>	Provavelmente não. Mesmo não sabendo qual o valor exato recebido por aluno, percebo que o recurso não deve ser adequado para a Escola de Tempo Integral, pois são muitos gastos para manter a escola e a direção está sempre tendo que pensar em maneiras de arrecadar dinheiro para ajudar a cobrir os gastos.

<b>P22</b>	Não sei. Porém, não deve ser muito, não, porque deve ser bem custoso manter uma escola grande como o CIEP onde os alunos recebem quatro refeições diárias.
<b>P23</b>	Não, acredito que os alunos deveriam ter o seu próprio computador e material didático, sem a necessidade de agendar a utilização para cada aula.
<b>P24</b>	Sim. A escola faz de tudo para disponibilizar recursos para realização das atividades.
<b>P25</b>	Não tenho muita certeza, mas imagino que é bem inferior às necessidades da escola.
<b>P26</b>	Devemos sempre inovar e procurar recursos.
<b>P27</b>	Embora a escola se esforce para fornecer materiais pedagógicos e alimentação adequada para os alunos, percebemos que os recursos não são suficientes para cobrir os gastos da manutenção e compra de equipamentos novos como computadores para os alunos utilizarem no laboratório de informática.
<b>P28</b>	Não sei ao certo, mas não deve ser adequado não, porque a escola sempre está precisando trocar ou consertar equipamentos como os computadores, por exemplo, e nem sempre tem dinheiro para isso. Além disso, professores e funcionários sempre tem que fazer rifas e almoços para arrecadar dinheiro e ajudar a escola.
<b>P29</b>	Não sei responder com certeza, mas creio que não seja suficiente, pois todo ano temos que fazer eventos para angariar fundos para fazer melhorias na escola.
<b>P30</b>	Não sei muito sobre essa questão de recurso por aluno, mas acho que não é adequado não, porque nem sempre a direção da escola consegue fazer a aquisição ou manutenção de equipamentos de informática, como computadores, notebooks, impressoras e copiadoras, por falta de verba. Então, o dinheiro não deve ser suficiente.
<b>P31</b>	Mesmo não sabendo o valor exato recebido por aluno, acho que os recursos não são suficientes para manter a escola em pleno funcionamento porque nós professores e também os funcionários todos os anos fazemos eventos, como festa junina, venda de risoto e galetos, e rifas para arrecadar dinheiro para ajudar a escola. Então, a meu ver, o recurso não é adequado.
<b>P32</b>	Acredito que não, porque deve ser bem difícil fazer a manutenção do CIEP, que é uma escola bem grande e ainda garantir a alimentação dos alunos com as verbas do governo. É por isso que, todos os anos, nos envolvemos em venda de rifas e eventos como festa junina e dia de ação de graças para tentar arrecadar algum dinheiro e fazer melhorias no colégio.
<b>P33</b>	Não, não é adequado. O tempo integral é diferenciado e requer muito mais investimentos, por isso deveria receber uma atenção especial dos governos, mas isso raramente acontece.
<b>P34</b>	Não. Eu não sei os valores exatos, mas é certo que não é adequado. O CIEP demanda muita manutenção e precisa de muito investimento. Várias vezes, temos que ajudar a escola porque as verbas não são suficientes, mas isso o governo não vê.
<b>P35</b>	Acho que não! Pelo que vemos no dia a dia, as verbas não são suficientes para cobrir os gastos.
<b>P36</b>	Seguramente não. As verbas não cobrem os gastos da escola com manutenção, limpeza, alimentação e compra de materiais didáticos. Muitas vezes, tiramos do nosso próprio bolso para conseguir preparar uma aula diferente.
<b>P37</b>	Não são adequados, pois os alunos do tempo integral necessitam de uma formação diferenciada, onde haja recursos que possibilitem serem desafiados,

	permitindo o seu pleno desenvolvimento.
<b>P38</b>	Eu não sei exatamente, mas acho que não. Como disse antes, a escola é muito grande e a equipe gestora está sempre precisando do auxílio dos professores e funcionários na arrecadação de dinheiro para fazer melhorias na escola.
<b>P39</b>	Não sei qual é o valor desse recurso, mas acho que não deve ser muito, não, porque o CIEP é uma escola muito grande que precisa de dinheiro para manter toda aquela estrutura de pé. Ainda tem o valor gasto com a alimentação dos alunos.
<b>P40</b>	Na minha opinião, não, pois o tempo integral requer muito mais recursos que uma escola de ensino regular.
<b>P41</b>	Não. O estado deveria investir muito mais nas escolas de tempo integral, porque os gastos, nessa modalidade de ensino, são muito maiores e precisam de um olhar diferenciado por parte dos governantes.
<b>P42</b>	De jeito nenhum! Não sei exatamente os valores, mas o que vemos, no dia a dia, é a luta das equipes gestoras para manter a escola em condições de funcionamento. Na verdade, acredito que o CIEP ainda sobrevive por pura resistência dos educadores que ainda acreditam que vale a pena lutar e, muitas vezes, tiram dinheiro do próprio bolso para ajudar na manutenção da escola.
<b>P43</b>	Não sei com exatidão esses valores, mas certamente os recursos destinados à área da educação são insuficientes, principalmente no tempo integral. E, na minha opinião, isso está diretamente ligado ao problema da qualidade do ensino no Brasil.

A fim de ilustrar a percepção dos docentes em relação à não adequação do recurso por aluno, disponibilizado pelo Governo, em relação às práticas pedagógicas do Tempo Integral, cabe destacar as respostas dadas pelos docentes P4, P14, P31 e P42 :

**P4:** “Não, pois sendo uma Escola em Tempo Integral deveria ter um olhar diferenciado e receber mais recursos, principalmente em relação aos Recursos Humanos, os quais não são suficientes porque são ofertados para a escola conforme o número de alunos. Uma vez que os alunos são computados somente num turno, os quais deveriam ser contados duplicados, pois ficam na escola nos dois turnos (*sic*)”.

**P14:** “Não tenho como responder com propriedade porque não sei qual o valor exato do recurso por aluno, mas, pelo que percebemos, esse recurso deve ser bem abaixo do adequado, porque não é fácil manter uma estrutura grande como a do CIEP com poucos recursos. O governo deveria ter um olhar diferenciado para as Escolas em Tempo Integral”.

**P31:** “Mesmo não sabendo o valor exato recebido por aluno, acho que os recursos não são suficientes para manter a escola em pleno funcionamento porque nós professores e também os funcionários todos os anos fazemos eventos, como festa junina, venda de risoto e galeto, e rifas para arrecadar dinheiro para ajudar a escola. Então, a meu ver, o recurso não é adequado”.

**P42:** “De jeito nenhum! Não sei exatamente os valores, mas o que vemos, no dia a dia, é a luta das equipes gestoras para manter a escola em condições de funcionamento. Na verdade, acredito que o CIEP ainda sobrevive por pura resistência dos educadores que ainda acreditam que vale a pena lutar e, muitas vezes, tiram dinheiro do próprio bolso para ajudar na manutenção da escola”.

Como se pode verificar, os enunciados supracitados indicam que há necessidade de rever as políticas públicas educacionais no sentido de garantir mais investimentos do Estado nesta modalidade de instituição escolar que busca aplicar os princípios da Educação Integral juntamente com a oferta de jornada ampliada, conforme já defendido por Libâneo (2013):

Em relação às políticas educacionais orientadas pelo liberalismo econômico, os prejuízos ao processo de escolarização são reforçados pela redução das responsabilidades do Estado em relação à educação (como, também, à saúde e à assistência social), diminuindo os investimentos públicos e afetando, entre outras coisas, os salários e a formação profissional dos professores. Para deixar de ser um dos canais de perpetuação da injustiça social, a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social (LIBÂNEO, 2013, p. 59).

Acerca de tal discussão, concorda-se, portanto, com o posicionamento de Costa, Rosa e Paiva (2020, p. 64) ao defenderem que a Escola em Tempo Integral “não poderá sozinha qualificar a educação brasileira se, com ela, não vierem acompanhadas ações de valorização do trabalho docente, responsabilização educacional por parte dos entes federados, incrementos de recursos para a própria educação brasileira”, bem como outros aspectos que podem interferir e, até mesmo, inviabilizar a proposta de Educação Integral em jornada ampliada no Brasil.

#### 4.5 Categoria: Proposta Educacional (Questionário dos Gestores)

No questionário direcionado aos gestores, dentro da categoria *a priori* intitulada ‘Proposta Educacional’, foi-lhes solicitado responder como, na condição de gestores, avaliam a atual situação da Educação em Tempo Integral no país e no Estado. Portanto, para fins de análise, seguem abaixo as respostas dadas pelos 13 sujeitos participantes da pesquisa:

### Quadro 9: Proposta Educacional (Na percepção dos gestores)

Gestor:	Respostas:
<b>G1</b>	Como gestora, acredito que muita coisa precisa ser revista e/ou reformulada. A começar pela instituição da dupla matrícula no sistema, uma vez que os alunos, nas Escolas em Tempo Integral do RS, são contabilizados apenas em um turno, acarretando um grande prejuízo na constituição do quadro de RH da instituição, já que a disponibilização de funcionários e pessoal para compor setores e funções, como vice-direção, orientação educacional, assistente financeiro etc., se dá em função do número total de alunos. Dessa forma, o Tempo Integral tem alunos em dois turnos, sem intervalo de almoço, mas conta como se houvesse estudantes matriculados apenas em um turno.
<b>G2</b>	Eu acredito muito na educação em Tempo Integral, mas ainda precisamos evoluir muito em termos de investimentos por parte dos governos.
<b>G3</b>	Do meu ponto de vista, precisa evoluir bastante. Acredito muito na proposta da Educação em Tempo Integral, mas penso que muita coisa precisa ser repensada e reestruturada para que o programa dê certo nas escolas.
<b>G4</b>	A proposta é ótima, uma das barreiras encontradas muitas vezes é a falta de qualificação e compromisso do profissional, pois deveria ser professor de 40 horas, outra questão são os recursos financeiros escassos para serem investidos em materiais lúdicos jogos pedagógicos.
<b>G5</b>	A situação poderia ser bem melhor, com mais recursos humanos e financeiros, pois além de cuidarmos de toda parte administrativa temos que cuidar recreios, almoço, etc..
<b>G6</b>	A Educação em Tempo Integral atualmente não está correspondendo às expectativas dos profissionais da educação que atuam nas escolas que contemplam essa tipologia de ensino nem aos estudantes que frequentam essas escolas.
<b>G7</b>	Tanto no estado quanto no país não existe um Projeto de Estado para a Educação de Tempo Integral, apenas propostas políticas que não estimulam a continuidade desse tão importante Projeto Educacional.
<b>G8</b>	O governo não dá atenção suficiente para esta modalidade, devido ao fato de faltar recursos humanos frequentemente.
<b>G9</b>	As escolas em Tempo Integral precisam se reestruturar, tornar-se mais atrativa e prazerosa para os alunos. Não deve ser apenas um local para os alunos permanecerem o dia todo.
<b>G10</b>	Atualmente, a educação em Tempo Integral no país me parece estar elencada a uma mera "obrigatoriedade" de lei. Sem incentivo algum. No RS o projeto permanece porque o governo ainda não encontrou uma forma de modificar, pois certamente é visto como algo "pesado" aos cofres estaduais e por fim, aos pais, como uma bengala que os ajuda a manter seus filhos protegidos, amparados e educados.
<b>G11</b>	Acredito muito no potencial da Educação em Tempo Integral, mas, infelizmente, os governos, tanto federal como estadual, não dão o devido valor a esta modalidade de ensino. Precisamos de mais recursos humanos e investimentos.
<b>G12</b>	Muita coisa precisa ser mudada para que a Educação em Tempo Integral evolua no estado. Uma delas é a reestruturação curricular, que deve ser mais atrativa para os alunos. Outro impasse que precisa ser resolvido urgentemente é a contagem de alunos no sistema, porque mesmo permanecendo na escola o dia inteiro, ou seja, nos dois turnos mais o intervalo do almoço, para fins de matrícula, eles são considerados como se estivessem matriculados apenas em um turno.

	Isso prejudica muito a escola, pois reduz os Recursos Humanos que são fornecidos em função do número de alunos matriculados. Na verdade, eles deveriam ser contados em dobro.
<b>G13</b>	A proposta da educação em tempo integral é muito boa, mas aqui no estado temos muitos problemas que precisam ser solucionados para que essa tipologia de ensino evolua. Precisamos de professores de 40h que se dediquem apenas ao Tempo Integral e se comprometam com a proposta da escola. Também precisamos de mais recursos humanos e investimentos.

Como se pode perceber através das falas dos 13 sujeitos investigados, 100% dos gestores mostraram-se descontentes e a maioria acredita que a Proposta Educacional das Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS precisa de mudanças para evoluir. Para ilustrar tal percepção, vale salientar as respostas dos participantes G2, G7, G10 e G13:

**G2:** “Eu acredito muito na Educação em Tempo Integral, mas ainda **precisamos evoluir muito** em termos de investimentos por parte dos governos”.

**G7:** “Tanto no estado quanto no país **não** existe um Projeto de Estado para a Educação de Tempo Integral, **apenas propostas políticas que não estimulam a continuidade** desse tão importante Projeto Educacional”.

**G10:** “Atualmente, a Educação em Tempo Integral no país me parece estar elencada a uma mera "obrigatoriedade" de lei. **Sem incentivo algum.** No RS, o projeto permanece porque o governo ainda não encontrou uma forma de modificar, pois certamente é visto como algo "pesado" aos cofres estaduais e por fim, aos pais, como uma bengala que os ajuda a manter seus filhos protegidos, amparados e educados”.

**G13:** “A proposta da Educação em Tempo Integral é muito boa, mas, aqui no estado, **temos muitos problemas que precisam ser solucionados** para que essa tipologia de ensino **evolua**. Precisamos de professores de 40h que se dediquem apenas ao Tempo Integral e se comprometam com a proposta da escola. Também precisamos de mais recursos humanos e investimentos”.

Confirmando os dados expostos neste item, Parente (2017) discorre que:

Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira (PARENTE, 2017, p. 23).

O descontentamento dos gestores em relação à atual proposta educacional das Escolas em Tempo Integral em curso no RS e no Brasil remete ao discurso de Moll

(2019), a qual, em entrevista concedida ao Centro de Referências em Educação Integral (CREI), ao ser interpelada acerca da falta de prioridade que os Programas de Educação Integral têm no atual governo, enfatizou:

A construção da agenda de indução da educação integral parte do princípio de que o Brasil sempre negou escola para sua população. A escola sempre foi mínima, sobretudo para as classes populares. Mínima em horários, em espaços e em agenda formativa. Essa agenda, expressa principalmente no programa Mais Educação, retomava sonhos alimentados pelos pioneiros de 1932, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, e dos que vieram depois, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e tantos outros. Era uma mudança profunda de paradigma educacional, uma escola ampliando seus tempos, revisitando sua própria história, saindo dessa feição industrial, de horas contadas, marcadas por disciplinas diferentes, professores diferentes, por atividades que não conversavam entre si e nem com o que está acontecendo no país e na vida desses alunos. Fazendo pontes com a comunidade e os saberes relacionados a práticas sociais e culturais. Por isso, educação integral não é um apêndice, não é um programa a mais de inovação, ela é estrutural nos governos e da educação brasileira. E se é estrutural, **não se executa um projeto em tempos de retirada de direitos**, de retorno de autoritarismo, de cassação da palavra, de fechamento de possibilidades no campo das artes, de vigilância sobre os debates sobre orientação sexual, que estão presentes em todas as escolas dos países desenvolvidos do mundo. **Não só as verbas vão rareando porque há um projeto econômico em curso de tornar o país muito subalterno, sobretudo aos Estados Unidos, mas também porque há um projeto de destruição da coisa pública e da educação no Brasil.** (MOLL, 2019, grifos nossos)

Nesse sentido, levando-se em consideração o atual cenário sociopolítico do Brasil, o posicionamento de Moll (2019) se assemelha às reflexões de Ferreira, Bernardo e Menezes (2018), os quais consideram que, apesar de a Educação Integral e em Tempo Integral terem sido amplamente difundidas no país nas duas últimas décadas e terem atingido percentuais de atendimentos inéditos na história da educação brasileira, diante do atual contexto de retirada de investimentos, diminuição de matrículas e escolas atendidas, existe uma perspectiva taciturna para a educação integral focada na integralidade do indivíduo. Diante do exposto, as considerações dos autores retrocitados se coadunam com os dados revelados pela pesquisa, corroborando a necessidade de mudanças apontada pelos gestores tanto em relação à proposta educacional das Escolas em Tempo Integral no estado do RS quanto no tangente à criação e implementação de políticas públicas que, efetivamente, valorizem e fomentem a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil.

Também dentro da categoria 'Proposta Educacional', foi perguntado aos gestores se, do ponto de vista deles, a modalidade Escola em Tempo Integral precisa

ser reformulada no Estado, sendo-lhes, ainda, solicitado que justificassem suas respostas, conforme pode ser conferido nos discursos abaixo elencados:

#### Quadro 10: Necessidade de reformulação da Escola em Tempo Integral no RS

Gestor:	Respostas:
<b>G1</b>	<p>Sim. Como disse anteriormente, muitas coisas precisam ser reformuladas, a começar pela instituição da dupla matrícula no sistema, uma vez que os alunos, nas Escolas em Tempo Integral do RS, são contabilizados apenas em um turno, acarretando um grande prejuízo na constituição do quadro de RH da instituição, já que a disponibilização de funcionários e pessoal para compor setores e funções, como vice-direção, orientação educacional, assistente financeiro etc., se dá em função do número total de alunos. Dessa forma, o Tempo Integral tem alunos em dois turnos, sem intervalo de almoço, mas conta como se houvesse estudantes matriculados apenas em um turno.</p> <p>Outra questão que merece ser revista é a disponibilização de professores com 40h para atuarem numa escola só, em Tempo Integral.</p>
<b>G2</b>	<p>Acredito que o Projeto é muito bom, mas precisamos de recursos humanos e financeiros para colocar em prática. Não apenas professores, mas monitores, ou seja, Agentes de Interação com o educando para auxiliar e também uma Coordenação exclusiva para o tempo Integral.</p>
<b>G3</b>	<p>Com certeza. Muita coisa precisa mudar. Uma delas é que os alunos não são contabilizados nos dois turnos como nas outras escolas. No Tempo Integral, embora eles permaneçam na escola o dia todo, só conta, nos sistema, como se estivessem matriculados apenas num turno. Isso causa uma série de problemas para a escola, a qual tem sua quantidade de servidores calculada em função do número total de alunos. Nesse sentido, o Tempo Integral está sempre no prejuízo. Aí há falta de orientadores educacionais, monitores, servidores da limpeza, da alimentação etc.</p>
<b>G4</b>	<p>Reformulada na questão dos profissionais, salas e ambientes com mais materiais conforme a área de conhecimento.</p>
<b>G5</b>	<p>Sim. Temos que ser vistos com outros olhos pelo governo, afinal, somos diferentes por estarmos das 8h às 17h direto com aluno.</p>
<b>G6</b>	<p>Sim, pois não é somente passar mais tempo na escola, principalmente com aprendizagens significativas que venham de acordo com as expectativas da comunidade escolar.</p>
<b>G7</b>	<p>O projeto de Educação em Tempo Integral no Rio Grande do Sul deverá ser norteado como proposta de Estado, e não de governo, com menos politicagem e mais atenção ao professor e às comunidades.</p>
<b>G8</b>	<p>Sim. Porque precisa dar autonomia nas escolhas dos componentes curriculares da parte diversificada.</p>
<b>G9</b>	<p>Sim. Os componentes curriculares precisam ser de acordo com a realidade de cada escola indo ao encontro dos anseios da comunidade escolar, serem ofertados em formas de oficinas lúdicas. Os professores precisam ter perfil para trabalhar em escola em Tempo integral e estarem na escola em tempo Integral.</p>
<b>G10</b>	<p>Urgentemente. Ela não pode ser delegada como um mero trabalho de algumas escolas isoladas. Na verdade, hoje, não há projeto para as escolas de tempo integral no estado, nem na Seduc, nem nas CREs.</p>

<b>G11</b>	Com certeza! Precisa haver uma reestruturação curricular e administrativa, porque a equipe diretiva fica sobrecarregada, afinal os alunos só são contabilizados em um dos turnos, embora permaneçam na escola o dia inteiro, inclusive no intervalo do almoço e isso implica numa redução do número de funcionários e pessoal para atuar nos setores, pois os critérios de RH só levam em conta o número de alunos matriculados. Acho que, no Tempo Integral, deveria ser implantada a dupla matrícula dos alunos.
<b>G12</b>	Urgentemente! Como disse anteriormente, o impasse da contagem de alunos no sistema precisa ser solucionado, porque mesmo permanecendo na escola o dia inteiro, ou seja, nos dois turnos mais o intervalo do almoço, para fins de matrícula, eles são considerados como se estivessem matriculados apenas em um turno. Isso prejudica muito a escola, pois reduz consideravelmente a carga horária dos Recursos Humanos disponibilizados (vice-direção, orientação educacional, secretaria, auxiliar financeiro etc.), que são fornecidos em função do número de alunos matriculados. Por isso, deveria ser instituída a dupla matrícula no Tempo Integral, como já ocorreu em outros governos com a Educação Especial.
<b>G13</b>	Certamente! Inúmeras coisas precisam ser repensadas. Uma delas é a carga horária picada dos professores. Outra é a falta de pessoal para atuar em setores e na limpeza da escola. Mas um dos pontos cruciais é que a Educação em Tempo Integral deveria ser uma política de Estado, e não de governo.

Sobre a necessidade de reformulação da modalidade Escola em Tempo Integral no estado do RS, 100% dos gestores responderam de forma afirmativa, revelando a premência de mudanças significativas na reestruturação dessa proposta educacional. Chama a atenção, inclusive, a utilização reiterada de expressões como *'precisa ser revista'*, *'precisa ser repensada'*, *'precisam se reestruturar'*, *'precisa ser mudada'*, *'tem de ser reformulada'*, *'precisamos evoluir'*, *'precisam ser solucionados'*, bem como outros termos sinônimos ou semanticamente equivalentes encontrados nas respostas dos participantes à pergunta anteriormente feita, e que são agora corroborados na questão vigente. Para ilustrar tal posicionamento, cabe destacar os discursos de G1, G11 e G12.

**G1:** “Sim. Como disse anteriormente, muitas coisas precisam ser **reformuladas**, a começar pela instituição da dupla matrícula no sistema, uma vez que os alunos, nas Escolas em Tempo Integral do RS, são contabilizados apenas em um turno, acarretando um grande prejuízo na constituição do quadro de RH da instituição, já que a disponibilização de funcionários e pessoal para compor setores e funções, como vice-direção, orientação educacional, assistente financeiro etc., se dá em função do número total de alunos”.

**G11:** “Com certeza! Precisa haver uma **reestruturação curricular e administrativa**, porque a equipe diretiva fica sobrecarregada, afinal os alunos só são contabilizados em um dos turnos, embora permaneçam na escola o dia inteiro, inclusive no intervalo do almoço e isso implica numa redução do número de funcionários e pessoal para atuar nos setores, pois os critérios de RH só levam em conta o número de alunos matriculados. Acho que, no Tempo Integral, deveria ser implantada a dupla matrícula dos alunos”.

**G12:** “Urgentemente! Como disse anteriormente, **o impasse da contagem de alunos no sistema precisa ser solucionado**, porque mesmo permanecendo na escola o dia inteiro, ou seja, nos dois turnos mais o intervalo do almoço, para fins de matrícula, eles são considerados como se estivessem matriculados apenas em um turno. Isso prejudica muito a escola, pois reduz consideravelmente a carga horária dos Recursos Humanos disponibilizados (vice-direção, orientação educacional, secretaria, auxiliar financeiro etc.), que são fornecidos em função do número de alunos matriculados. Por isso, deveria ser instituída a dupla matrícula no Tempo Integral, como já ocorreu em outros governos com a Educação Especial”.

Acerca da necessidade de reformulação da modalidade apontada pelos gestores, é significativo que parte considerável dos sujeitos tenha apresentado, em suas justificativas, a questão relativa ao impasse da contagem de alunos no sistema, situação esta, que, segundo alguns participantes, acarreta prejuízos às Escolas em Tempo Integral em virtude de estar diretamente correlacionada com a constituição do quadro de Recursos Humanos das instituições, já que a disponibilização do números de servidores se dá em função da quantidade total de alunos matriculados. Desse modo, se os estudantes permanecem na escola o dia inteiro, mas a contabilização dos discentes é feita levando-se em consideração apenas um turno, a escola acaba sendo prejudicada com a falta de pessoal.

Segundo os relatos, o problema supracitado poderia ser solucionado através da instituição daquilo que chamam de ‘dupla matrícula’, o que possibilitaria que os alunos do Tempo Integral fossem, enfim, contabilizados nos dois turnos de funcionamento da escola, como já acontece, de forma similar, com aqueles que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais e participam do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) nas escolas em que já se encontram matriculados no ensino regular. Nesses moldes, a proposta seguiria a mesma forma de contagem e financiamento da matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma vez que o Decreto Federal nº 7.611/11 dispõe, em seus artigos 8º e 9º, que, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), será admitida a ‘dupla matrícula’ dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, implicando, portanto, o cômputo do aluno tanto na educação regular da rede pública quanto no AEE.

Seguindo linha de pensamento semelhante, o Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, apresentou uma grande novidade ao ampliar as fontes de financiamento da educação profissional, permitindo também a contabilização da ‘dupla matrícula’ para fins de repasse de recursos. Desse modo, ao reconhecer a ‘dupla matrícula’, amplia a oferta do ensino nessa modalidade, admitido o duplo cômputo de matrículas para instituições que possuam estudantes cursando o nível médio e técnico, já que, atualmente, vários alunos já cursam o ensino médio ao mesmo tempo em que fazem o ensino técnico, inclusive, muitas vezes, na mesma instituição.

Dentro, ainda, da categoria *a priori* ‘Proposta Educacional’, foi solicitado aos gestores que respondessem quais os principais benefícios do modelo atual de Escola em Tempo Integral na rede pública estadual do RS, como pode ser checado através das respostas abaixo elencadas:

#### Quadro 11: Benefícios do modelo atual de Escola em Tempo Integral

Gestor:	Respostas:
<b>G1</b>	a) A alimentação escolar balanceada fornecida nas Escolas em Tempo Integral; b) A inclusão de alunos de baixa renda, que têm a oportunidade de passar boa parte do dia na escola com acesso a conhecimentos diversos que abrangem a educação de forma multidimensional, ou seja, levando em conta os aspectos cognitivo, emocional, social, afetivo, físico etc.
<b>G2</b>	Temos o Tempo Integral nas séries iniciais, os principais benefícios são em relação à autonomia dos alunos, o acesso a diferentes aprendizagens principalmente práticas, nas várias áreas de conhecimento.
<b>G3</b>	Manter as crianças e adolescentes na escola o dia inteiro afasta-os das drogas e da violência. Além disso, eles têm direito a quatro refeições diárias, garantindo uma alimentação saudável. Outro benefício são as oportunidades de aprendizagem que eles têm na escola como a inclusão digital, a iniciação nos esportes etc.
<b>G4</b>	O aluno, ficando na Escola, tem a oportunidade de se desenvolver e estar em lugar seguro, possibilitando que seus familiares possam trabalhar durante o dia.
<b>G5</b>	Vários: integração, desenvolvimento, autoestima, valorização do aluno, tiramos muitos da vulnerabilidade...
<b>G6</b>	Manter nossas crianças afastadas dos perigos da sociedade oportunizando outras aprendizagens, convívio sadio e alimentação.
<b>G7</b>	As escolas de tempo integral no RS, primeiramente cumprem um papel social, distanciando o aluno da vulnerabilidade das ruas e, segundo, torna os alunos mais corajosos, autônomos e preparados para enfrentar a vida e o mercado de trabalho.
<b>G8</b>	A organização do horário e o espaço físico.
<b>G9</b>	Matriz curricular a qual nos deu um norte.

<b>G10</b>	O benefício maior hoje, com certeza, é de manter mais tempo o aluno na escola, oportunizando segurança, alimentação e cultura (digital, social, ambiental).
<b>G11</b>	Garantir a alimentação adequada dos alunos, mantê-los longe das drogas e da violência e proporcionar acesso à cultura e à diversidade de conhecimentos.
<b>G12</b>	Manter os estudantes afastados das drogas e da violência, o fornecimento de quatro refeições diárias e a oportunidade de acesso a mais conhecimento e cultura.
<b>G13</b>	Manter os alunos na escola em tempo integral automaticamente afasta-os da violência e da drogadição, mas, além disso, a oferta de quatro refeições diárias faz toda a diferença na vida das famílias mais carentes. Outro benefício é que o tempo integral propicia mais acesso ao conhecimento.

Através das respostas retrocitadas, observa-se que o aspecto expressivamente mais apontado como **benefício** pelos gestores (**69,2%**) remete ao papel social da Escola em Tempo Integral e à possibilidade de esta modalidade de ensino manter os alunos afastados das drogas e da violência, como pode ser constatado nos discursos de G3, G6, G7, G10 e G13.

**G3:** “Manter as crianças e adolescentes na escola o dia inteiro **afasta-os das drogas e da violência** [...]”.

**G6:** “Manter nossas crianças **afastadas dos perigos da sociedade** [...]”.

**G7:** “As escolas de tempo integral no RS, primeiramente **cumprem um papel social, distanciando o aluno da vulnerabilidade das ruas** [...]”.

**G10:** “O benefício maior hoje, com certeza, é de manter mais tempo o aluno na escola, **oportunizando segurança** [...]”.

**G13:** “Manter os alunos na escola em tempo integral automaticamente **afasta-os da violência e da drogadição** [...]”.

O segundo **benefício** mais citado pelos gestores (**61,5%**) faz menção às oportunidades de aprendizagem possibilitadas pela proposta da Educação em Tempo Integral, conforme se verifica nas falas de G1, G2, G11 e G12:

**G1:** “[...] A inclusão de alunos de baixa renda, que têm a oportunidade de passar boa parte do dia na escola **com acesso a conhecimentos diversos que abrangem a educação de forma multidimensional, ou seja, levando em conta os aspectos cognitivo, emocional, social, afetivo, físico etc.**”.

**G2:** “[...] os principais benefícios são em relação à autonomia dos alunos, **o acesso a diferentes aprendizagens principalmente práticas, nas várias áreas de conhecimento**”.

**G11:** “[...] e proporcionar **acesso à cultura e à diversidade de conhecimentos**”.

**G12:** “[...] e a **oportunidade de acesso a mais conhecimento e cultura**”.

Na terceira posição, **53,8%** dos gestores apontaram ainda como **benefício** a garantia de uma alimentação balanceada aos estudantes, através da oferta de quatro refeições diárias, salientando, mais uma vez, o papel assistencial da escola, conforme averiguado nas falas dos sujeitos G1, G3, G11 e G13:

**G1:** “A **alimentação escolar balanceada** fornecida nas Escolas em Tempo Integral [...]”.

**G3:** “[...] Além disso, **eles têm direito a quatro refeições diárias, garantindo uma alimentação saudável** [...]”.

**G11:** “Garantir a **alimentação adequada** dos alunos [...]”.

**G13:** “[...] mas, além disso, **a oferta de quatro refeições diárias faz toda a diferença na vida das famílias mais carentes** [...]”.

A partir dos dados apresentados neste item, a respeito da percepção dos gestores em relação aos principais benefícios do atual modelo de Escola em Tempo Integral no RS, é possível inferir que, embora se tenha avançado em relação à questão da função da escola como um espaço de emancipação do sujeito, através de uma educação que o considere em todas as suas múltiplas dimensões, ainda é perceptível, nos discursos, a vinculação desta modalidade de ensino a um caráter meramente assistencialista, que se sobressai em detrimento da socialização do conhecimento. Tal constatação dialoga com o posicionamento de Libâneo (2014), o qual argumenta que:

Não se pode negar que a educação tem um papel no combate à pobreza e mesmo de assegurar empregabilidade, pois a educação pode ser uma oportunidade para as pessoas de aumentar sua produtividade e assim melhorarem de vida e, assim, contribuir para o desenvolvimento social e desenvolvimento. Mas a educação escolar tem sua tarefa própria nisso, que é cumprir sua função social específica, a função pedagógica. É forçoso afirmar que a ampliação do tempo de escola visando quase que apenas proteção e integração social dos pobres, e sem a presença de outras condições de funcionamento, incluindo o salário dos professores, é uma medida que reforça a exclusão social dos mais pobres, uma vez que põe a escolarização em segundo plano reduzindo oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. (LIBÂNEO, 2014).

Ainda segundo o autor (Libâneo, 2016, p. 53), essa situação se torna ainda mais grave com a utilização da escola como legitimação de políticas sociais, implicando, por conseguinte, a pouca valorização dos conteúdos científicos e do trabalho docente direcionado à desenvolvimento do pensamento. Afinal, a não valorização dos conteúdos científicos e dos processos de aprendizagem através dos quais se faculta aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais acarreta também outras formas de exclusão social dentro da própria instituição de ensino, indo, portanto, justamente de encontro às finalidades expressas nas políticas públicas educacionais de respeito e atendimento à diversidade social. Daí a necessidade de se discutir o papel fundamental das Escolas em Tempo Integral, a fim de rever a sua posição enquanto função social.

Nesta mesma categoria, foi também requestado aos gestores que elencassem os problemas centrais do atual modelo de Escola em Tempo Integral na rede pública estadual do RS, cujas respostas podem ser conferidas na listagem abaixo:

#### **Quadro 12: Problemas centrais do atual modelo de Escola em Tempo Integral**

<b>Gestor:</b>	<b>Respostas:</b>
<b>G1</b>	<p>a) A não instituição da dupla matrícula no sistema, uma vez que os alunos, nas Escolas em Tempo Integral do RS, são contabilizados apenas em um turno, acarretando um grande prejuízo na constituição do quadro de RH da instituição, já que a disponibilização de funcionários e pessoal para compor setores e funções, como vice-direção, orientação educacional, assistente financeiro etc., se dá em função do número total de alunos. Dessa forma, o Tempo Integral tem alunos em dois turnos, sem intervalo de almoço, mas conta como se houvesse estudantes matriculados apenas em um turno;</p> <p>b) A falta de preparo dos professores para atuar na Educação em Tempo Integral;</p> <p>c) A distribuição de carga horária dos educadores, que deveriam atuar 40h semanais na Escola em Tempo Integral, em vez de ficar se dividindo entre duas, três ou mais escolas estaduais;</p> <p>d) A descontinuidade das Políticas de Educação Integral no Estado do RS, já que, a cada novo governo, mudam as propostas, as perspectivas, as bases curriculares e os investimentos no Tempo Integral.</p>
<b>G2</b>	Falta de mais recursos humanos e financeiros
<b>G3</b>	Falta de pessoal (RH) para atuar numa escola de grandes extensões como o CIEP; a contagem inadequada do número de alunos nos sistema, que deveria contá-los em dobro, já que permanecem os dois turnos na escola; a falta de preparo e de perfil dos professores para atuar no tempo integral; e a carga horária fragmentada dos professores que se dividem em várias escolas enquanto

	deveriam dedicar as suas 40h semanais apenas à Escola de Tempo Integral.
<b>G4</b>	Capacitação dos profissionais, falta de recursos financeiros, gestão de recursos humanos.
<b>G5</b>	Falta de recursos, estímulo, valorização, capacitação, recursos humanos.
<b>G6</b>	Capacitação dos profissionais, falta de recursos financeiros, gestão de recursos humanos, com pouca carga horária na escola o que dificulta um encontro com colegas e um planejamento interdisciplinar adequado.
<b>G7</b>	Falta de valorização e formação para os professores, além de não termos um projeto de estado para esse tema.
<b>G8</b>	A falta de recursos humanos e autonomia nas escolhas dos componentes curriculares.
<b>G9</b>	Professores precisam ter perfil para trabalhar, ter um recurso financeiro próprio.
<b>G10</b>	O descaso.
<b>G11</b>	Falta de Recursos Humanos para cuidar do intervalo do almoço, número reduzido de funcionários da limpeza, pois o CIEP é uma escola muito grande e a Seduc só disponibiliza servidores em função do número de salas de aula, ignorando a grande extensão da escola que conta com pátio grande, ginásio etc.
<b>G12</b>	- A necessidade de reformulação da proposta, principalmente no que diz respeito à contagem dos alunos no sistema de matrículas, que deveriam ser contados duplamente, já que permanecem na escola nos dois turnos. - Falta de RH suficiente para garantir a manutenção e limpeza da escola, pois o CIEP é enorme e a quantidade de funcionários disponibilizados pela mantenedora é apenas em função do número de salas de aula utilizadas, esquecendo-se que a escola tem vários outros ambientes que precisam de limpeza.
<b>G13</b>	A descontinuidade das políticas públicas, a falta de RH, o pouco preparo dos professores para atuar na escola de tempo integral, a contabilização injusta do número de alunos matriculados no sistema, pois a SEDUC só leva em consideração a matrícula como se eles estivessem na escola em um dos turnos, ou seja, se temos 200 alunos no turno da manhã e 200 no turno da tarde, o total de alunos deveria ser de 400 estudantes, mas não é assim que funciona e isso prejudica muito as escolas de tempo integral.

No que tange aos problemas centrais do atual modelo de Escola em Tempo Integral no RS, observa-se que as situações mais apontadas como adversas pelos gestores remetem à **falta de Recursos Humanos**, problema este citado por **69,2%** dos participantes da pesquisa. Para ilustrar tal revelação, vale destacar os discursos de G1, G3, G11 e G12:

**G1:** “A não instituição da dupla matrícula no sistema, uma vez que os alunos, nas Escolas em Tempo Integral do RS, são contabilizados apenas em um turno, **acarretando um grande prejuízo na constituição do quadro de RH da instituição**, já que a disponibilização de funcionários e pessoal para compor setores e funções, como vice-direção, orientação educacional, assistente financeiro etc., se dá em função do número total de alunos. Dessa forma, o

Tempo Integral tem alunos em dois turnos, sem intervalo de almoço, mas conta como se houvesse estudantes matriculados apenas em um turno”.

**G3: “Falta de pessoal (RH) para atuar numa escola de grandes extensões como o CIEP;** a contagem inadequada do número de alunos nos sistema, que deveria contá-los em dobro, já que permanecem os dois turnos na escola [...]”.

**G11: “Falta de Recursos Humanos** para cuidar do intervalo do almoço, número reduzido de funcionários da limpeza, pois o CIEP é uma escola muito grande e a Seduc só disponibiliza servidores em função do número de salas de aula, ignorando a grande extensão da escola que conta com pátio grande, ginásio etc.”.

**G12: “Falta de RH suficiente** para garantir a manutenção e limpeza da escola, pois o CIEP é enorme e a quantidade de funcionários disponibilizados pela mantenedora é apenas em função do número de salas de aula utilizadas, esquecendo-se que a escola tem vários outros ambientes que precisam de limpeza”.

É significativo que a maioria dos gestores tenha declarado a **escassez de Recursos Humanos** como o principal entrave no vigente modelo de Escola em Tempo Integral na rede pública estadual do RS, uma vez que, por se tratar de uma perspectiva educacional que deve levar em conta a multidimensionalidade dos sujeitos, deveria ser justamente a primeira modalidade de ensino a ter suas demandas atendidas, principalmente em relação à disponibilização de pessoal, por parte do governo, para atender às idiossincrasias inerentes às escolas que trabalham com Educação Integral em jornada ampliada.

A segunda situação que os gestores mais consideram como problema, no atual modelo de Escola em Tempo Integral, diz respeito à **falta de capacitação e/ou preparo dos professores** para atuar nesta modalidade de ensino, sendo esta questão apontada por **46,1%** dos participantes, como pode ser exemplificado com os discursos de G1, G4, G7 e G13:

**G1: “b) A falta de preparo dos professores para atuar na Educação em Tempo Inteira”.**

**G4: “Capacitação dos profissionais,** falta de recursos financeiros, gestão de recursos humanos”.

**G7: “Falta de valorização e formação para os professores,** além de não termos um projeto de estado para esse tema”.

**G13: “A descontinuidade das políticas públicas, a falta de RH, o pouco preparo dos professores para atuar na escola de tempo integral”.**

O terceiro problema mais reportado pelos gestores (**30,7%**) faz menção à **exiguidade de recursos financeiros** destinados às Escolas em Tempo Integral, como pode ser ilustrado pelos discursos de G5, G6 e G9:

**G5:** “**Falta de recursos**, estímulo, valorização, capacitação, recursos humanos”.

**G6:** “Capacitação dos profissionais, **falta de recursos financeiros**, gestão de recursos humanos [...]”.

**G9:** “Professores precisam ter perfil para trabalhar, ter um **recurso financeiro próprio**”.

Outros impasses apontados pelos gestores remetem à **fragmentação da carga horária docente**, à **desvalorização e ao descaso por parte do governo**, bem como à **descontinuidade das políticas públicas de Educação Integral no RS**, conforme pode ser auferido pelas respostas dos sujeitos G1, G7, G10 e G13:

**G1:** “A **distribuição de carga horária dos educadores**, que deveriam atuar 40h semanais na Escola em Tempo Integral, em vez de ficar se dividindo entre duas, três ou mais escolas estaduais; d) A **descontinuidade das Políticas de Educação Integral no Estado do RS**, já que, a cada novo governo, mudam as propostas, as perspectivas, as bases curriculares e os investimentos no Tempo Integral”.

**G7:** “**Falta de valorização** e formação para os professores, **além de não termos um projeto de estado para esse tema**”.

**G10:** “O **descaso**”.

**G13:** “A **descontinuidade das políticas públicas**, a falta de RH, o pouco preparo dos professores para atuar na escola de tempo integral, a contabilização injusta do número de alunos matriculados no sistema [...]”.

Diante dos resultados desvelados pela pesquisa, no que tange à percepção dos gestores em relação aos problemas centrais do atual modelo de Escola em Tempo Integral na rede pública estadual do RS, cabe destacar as palavras Silva e Rosa (2016) acerca da temática:

Na escola de tempo integral, o enfrentamento do problema das condições de trabalho é mais urgente e mais intenso, pois o tempo escolar ampliado não pode ter como objetivo a contenção de conflitos e a resolução de graves problemas sociais oriundos da exploração do trabalho das famílias pobres e da desigualdade social. É preciso revelar esta realidade – não para imobilizar os trabalhadores da educação ou para que abandonemos o projeto da escola de tempo integral como política pública – mas para que, na percepção das

contradições que constituem tal projeto, possamos construir um projeto contra hegemônico de educação integral e de escola de tempo integral, mesmo que num primeiro momento isso se caracterize como utopia. (SILVA e ROSA, 2016, p. 128)

Ademais, Moll (2012) assinala outra controvérsia que merece atenção, uma vez que não se pode falar de Educação Integral para os alunos sem pensar em “professores integrais” no que diz respeito à sua dedicação exclusiva a uma única escola.

Outra questão relacionada fortemente à ampliação de recursos destinados à educação e a ‘concertação’ entre os sistemas estaduais e municipais refere-se ao tempo integral dos professores e demais profissionais dedicados à educação pública. 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 lhe permitam construir pontes com o universo simbólico de seus estudantes (MOLL, 2012, p. 140).

Frente ao exposto, percebe-se que, para tentar solucionar ou, ao menos, amenizar os problemas apontados pelos gestores, faz-se necessária a imediata melhoria das condições de trabalho nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS, incluindo-se, neste rol, formação integral dos docentes, mudanças no plano de carreira, salários dignos, dedicação exclusiva a uma só instituição, manutenção apropriada da infraestrutura das escolas, valorização da profissão, destinação adequada de recursos financeiros, disponibilização de Recursos Humanos, dentre outros pré-requisitos que constituem o que Silva (2016) denomina de condições materiais e não materiais de trabalho. Entretanto, para que isso se concretize, é imprescindível o estabelecimento de políticas públicas que enfrentem essa situação desfavorável, de modo a garantir condições probas de trabalho que favoreçam o desenvolvimento de uma Educação Integral no sentido *lato* da palavra.

Ainda dentro da categoria *a priori* intitulada ‘Prática Pedagógica’, foi solicitado aos gestores que respondessem quais práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas em Tempo Integral estão afinadas, na opinião deles, com os princípios da Educação Integral. As respostas ao questionamento podem ser conferidas nos discursos abaixo relacionados:

### Quadro 13: Práticas pedagógicas afinadas aos princípios da Educação Integral

Gestor:	Respostas:
<b>G1</b>	O trabalho desenvolvido através da metodologia de projetos é um exemplo de prática pedagógica que, a meu ver, está afinada com os princípios da Educação Integral, uma vez que envolvem toda a comunidade escolar e trabalha os conteúdos a partir de temas transversais significativos para a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes, contemplando, assim, aspectos inerentes a uma educação ampla e emancipatória.
<b>G2</b>	O trabalho com Projetos tem dado muito certo em nossa escola.
<b>G3</b>	O trabalho desenvolvido através da metodologia dos Projetos Integradores que partem de uma temática transversal para chegar aos conteúdos, os debates críticos sobre temas atuais, as práticas que visam à inclusão dos alunos etc.
<b>G4</b>	A ludicidade, desenvolvimento social e emocional, reforço escolar no sentido de superar as dificuldades de ensino.
<b>G5</b>	Práticas diferenciadas como dança, futebol, invernadas...
<b>G6</b>	Aulas em mais de um período e acesso a diferentes conhecimentos.
<b>G7</b>	Valorização dos esportes, das artes, da cultura, do meio ambiente e da espiritualidade.
<b>G8</b>	As práticas voltadas para a formação do educando como um todo, por exemplo, aulas dialogadas, produções de texto, elaboração de projetos, organização de grupos de trabalho, mapeamento do contexto socioeconômico dos alunos. A meu ver, toda a grade curricular e os professores deveriam estar preparados para desenvolver estas práticas pedagógicas.
<b>G9</b>	Melhoria de aprendizagem e diminuição da desigualdade.
<b>G10</b>	A educação integral que o Projeto Mais Educação mantinha na maioria das escolas, era muito mais significativa. Tinha temáticas complementares ( esporte, música, comunidade, ambiente) muito mais consistentes. Hoje, se trabalha mais do mesmo.
<b>G11</b>	O trabalho com projetos e as aulas que extrapolam os muros da escola.
<b>G12</b>	Atividades que promovam o desenvolvimento socioemocional, e não apenas o cognitivo, o trabalho com projetos e atividades mais lúdicas no contraturno.
<b>G13</b>	As práticas que valorizam os esportes, a cultura e as artes; o trabalho baseado na metodologia de projetos, que envolve toda a escola em torno de um tema transversal que seja relevante para a comunidade escolar, etc.

Confirmando os resultados já apresentados no questionário dos professores, os dados expostos neste item apontam a **Metodologia de Projetos**, dentre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Tempo Integral, como a mais afinada com os princípios da Educação Integral, na opinião de **46,1%** dos gestores, como pode ser observado através dos discursos de G2, G3, G11 e G13:

**G2:** “O **trabalho com Projetos** tem dado muito certo em nossa escola”.

**G3:** “O trabalho desenvolvido através da **metodologia dos Projetos Integradores** que partem de uma temática transversal para chegar aos conteúdos, os debates críticos sobre temas atuais, as práticas que visam à inclusão dos alunos etc.”.

**G11:** “O **trabalho com projetos** e as aulas que extrapolam os muros da escola”.

**G13:** “As práticas que valorizam os esportes, a cultura e as artes; o trabalho baseado na **metodologia de projetos**, que envolve toda a escola em torno de um tema transversal que seja relevante para a comunidade escolar, etc.”.

Dentre os principais apontamentos dos gestores, destacam-se ainda, em segundo lugar, as **práticas voltadas para a formação multidimensional dos sujeitos**, exemplificadas por meio de atividades que promovam o desenvolvimento global dos alunos, conforme pode ser constatado através das respostas dos participantes G8, G10 e G12:

**G8:** “As **práticas voltadas para a formação do educando como um todo**, por exemplo, aulas dialogadas, produções de texto, elaboração de projetos, organização de grupos de trabalho, mapeamento do contexto socioeconômico dos alunos. A meu ver, toda a grade curricular e os professores deveriam estar preparados para desenvolver estas práticas pedagógicas.”

**G10:** “A **educação integral que o Projeto Mais Educação mantinha na maioria das escolas era muito mais significativa. Tinha temáticas complementares (esporte, música, comunidade, ambiente) muito mais consistentes.** Hoje, se trabalha mais do mesmo”.

**G12:** “**Atividades que promovam o desenvolvimento socioemocional, e não apenas o cognitivo**, o trabalho com projetos e atividades mais lúdicas no contraturno”.

A partir dos dados apresentados, infere-se que, na percepção dos gestores, as práticas pedagógicas mais desenvolvidas nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS encontram-se afinadas com os preceitos da Educação Integral, uma vez que, segundo Guará (2006), os projetos integradores vão exatamente ao encontro de uma perspectiva de Educação Integral que conecta os diferentes conhecimentos em contextos significativos também distintos mediante uma proposta em que a organização curricular é rechaçada por primar por uma abordagem interdisciplinar

que “procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral”.

Da mesma forma, as práticas voltadas para a formação multidimensional dos sujeitos também estariam afinadas com os princípios da Educação Integral, já que, nas palavras de Guará (2016, p. 16):

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Outro aspecto interessante desvelado na pesquisa diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas na época do **Programa Mais Educação (PME)**, as quais, segundo alguns participantes, eram mais significativas e coerentes com os princípios da Educação Integral, uma vez que as escolas tinham liberdade para escolher as atividades a serem desenvolvidas, bem como autonomia em relação à forma como elas seriam implementadas. Sobre isso, é pertinente trazer para o diálogo os argumentos de Moll (2012), através dos quais a autora defende que a construção da Educação Integral na escola foi um processo que se iniciou com o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação, por sua vez, constitui a estratégia indutora que, no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ampliados e ressignificados. Nenhuma escola construída como ‘escola de turno’, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e, às vezes, para os três turnos diários, ‘transforma-se’, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha e qualifica a experiência formativa de seus estudantes. O Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação de educação integral em tempo integral (MOLL, 2012, p. 138).

#### 4.6 Categoria: Formação (Questionário dos Gestores)

Nesta categoria, perguntou-se aos gestores como eles observam a preparação dos professores para atuar no Tempo Integral, levando-se em consideração os processos de formação inicial e continuada. As respostas dos 13 sujeitos à questão proposta seguem abaixo:

### Quadro 14: Preparação dos professores para atuar no Tempo Integral

Gestor:	Respostas:
<b>G1</b>	Em geral, os professores não são e não estão preparados para atuar nas Escolas em Tempo Integral. A maioria insiste em trabalhar como se estivesse atuando em uma instituição de ensino regular que funciona apenas num turno. Falta uma formação específica, tanto inicial como continuada, voltada aos princípios da Educação Integral.
<b>G2</b>	Temos muitos cursos e encontros de formação, troca de experiências e isso enriquece nosso trabalho.
<b>G3</b>	Acho que a maioria não teve nenhum tipo de preparação nesse sentido na formação inicial. Já em relação à formação continuada, acredito que alguns têm certas noções sobre a Educação Integral, mas não o suficiente, porque muitos ainda resistem em trabalhar no tempo integral da mesma forma com que ministram suas aulas em escolas de ensino regular. E isso é um problema!
<b>G4</b>	Os professores precisam de mais formação.
<b>G5</b>	Deveriam estar melhor preparados, não estão.
<b>G6</b>	O professor não está preparado para atuar em escolas Tempo Integral, pois os alunos que frequentam esse tipo de escola, normalmente são alunos diferenciados que necessitam permanecer mais tempo na escola e exigem muito de seus professores.
<b>G7</b>	Não existe formação específica para professores de escolas de tempo integral no RS.
<b>G8</b>	Vaga, uma vez que não há disponibilidade de espaço e tempo para cursos de formação continuada. Além de não serem disponibilizados pela mantenedora. Já com relação à formação inicial, penso que não há contextualização para os futuros licenciandos saberem sobre a escola de Tempo Integral.
<b>G9</b>	Os professores precisam ter formação específica. Geralmente quem está atuando são professores que sobram carga horária, alguns dos Anos finais para atender os Anos Iniciais.
<b>G10</b>	Os professores "caem" no colo do projeto. Uns abraçam com toda a garra, como já é peculiar de alguns. Outros, entretanto, apenas "complementam" CH.
<b>G11</b>	São poucos os docentes que estão bem preparados para atuar na Escola de Tempo Integral.
<b>G12</b>	São bem poucos os que estão preparados e acreditam na proposta do Tempo Integral. A maioria só está na escola de tempo integral para complementar a carga horária.
<b>G13</b>	Acho que as Universidades, já na formação inicial, deveriam preparar os professores para trabalhar na perspectiva da educação integral, mas isso não acontece. Então, os docentes chegam muito despreparados na escola e aí depende muito mais da vontade pessoal de cada um de buscar se aprimorar através de cursos, pós-graduações etc. Mas, nas atuais circunstâncias, com a tamanha desvalorização docente no Estado, fica difícil o professor bancar sozinho a sua formação continuada, sem falar na falta de tempo.

Os dados levantados pela pesquisa revelam que a maior parte dos gestores (92,3%), ao serem questionados sobre o preparo dos docentes para atuar nas Escolas em Tempo Integral, consideram que, de modo geral, os professores não se encontram

capacitados para desempenhar suas funções nessa modalidade de ensino, confirmando os resultados expostos pelos próprios docentes, os quais, ao serem indagados sobre o fato de sua formação inicial ter contemplado, ou não, aspectos relevantes da Educação em Tempo Integral, responderam, em sua maioria (**88,4%**), negativamente, enquanto ínfimos **9,3%** informaram que seus cursos de formação inicial contemplaram tais aspectos, porém de forma insuficiente.

Tal constatação aponta, mais uma vez, para a necessidade de formação pedagógica específica para se atuar numa perspectiva educacional que prima pela formação integral dos sujeitos, sejam eles discentes ou docentes, como defende Silva (2016, p. 130), ao argumentar que “pensar a formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral implica, portanto, a educação integral do professor”. Nesse sentido, a autora salienta que:

A educação integral dos alunos pressupõe a educação integral dos professores, no sentido da superação da fragmentação do próprio ser humano e das antinomias entre formação geral e específica, humanista e tecnológica, científica e técnica. Como pode o professor realizar uma educação integral se ele mesmo se encontra dividido? Há uma contradição entre a formação e o trabalho que se revela mais evidente quando pensamos no processo educativo na escola de tempo integral e isso pode ser resolvido. (SILVA, 2016, p. 129)

Diante do exposto, a autora apregoa que tanto a formação como o próprio trabalho docente, nas Escolas em Tempo Integral e nas demais instituições de ensino, carecem ser reconsiderados a partir de uma soma de condições, sejam elas materiais, políticas, culturais, sindicais, teóricas e/ou metodológicas. Assim, devido à complexidade da ação educativa, o trabalho docente não pode ser ponderado sem que se levem em conta as relações de produção nas quais está inserido. Destarte, “não se pode apenas culpabilizar os professores por não exercerem a atividade inerente à natureza de seu trabalho, mas é preciso perceber os nexos constitutivos dessa realidade e propor não só saídas individuais, mas ações que se constituam em políticas públicas”. (SILVA, 2016, p. 129)

#### 4.7 Categoria: Infraestrutura (Questionário dos Gestores)

Na presente categoria, foi requestado aos gestores responder se, na opinião deles, a escola oferece infraestrutura adequada para a proposta pedagógica de Tempo Integral. As respostas ao referido questionamento podem ser conferidas nos discursos dos 13 sujeitos participantes da pesquisa:

**Quadro 15: Infraestrutura (Na percepção dos gestores)**

<b>Gestor:</b>	<b>Respostas:</b>
<b>G1</b>	Em parte, sim. Como os CIEPs foram construídos com esse propósito, há uma boa infraestrutura para desenvolver a proposta pedagógica de Tempo Integral. Por outro lado, a enorme extensão dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) dificulta muito a manutenção do espaço. E isso não é levado em conta pela SEDUC RS, que não considera o tamanho (a metragem) de um CIEP e disponibiliza funcionários apenas em função do número de alunos matriculados, e não da extensão da escola.
<b>G2</b>	Sim.
<b>G3</b>	Dentro do possível, oferece. O CIEP tem muitas salas e ambientes que podem ser utilizados pelos professores e alunos nas mais diversas atividades. A escola também tenta suprir a demanda de material utilizado pelos docentes nas aulas. É claro que tem coisas que precisam melhorar, mas aí seria necessário mais verbas.
<b>G4</b>	Sim, a escola está adequada com espaço amplo, porém nosso Ginásio precisa de uma reforma urgente, pois o telhado está todo furado devido a um sinistro que aconteceu há três anos, e toda melhoria com relação à infraestrutura é bem vinda.
<b>G5</b>	Em parte.
<b>G6</b>	Em nossa escola, a infraestrutura é maravilhosa, mas nos falta recursos humanos (do jeito que está sobrecarrega a equipe diretiva e os funcionários da escola) para atendimento aos alunos no período intermediário entre turnos.
<b>G7</b>	Em partes, pois precisamos de mais recursos tecnológicos, espaços físicos e mobiliário adequado.
<b>G8</b>	Sim.
<b>G9</b>	Sim.
<b>G10</b>	A minha escola sim. Os CIEPs foram criados para atender o projeto e o nosso se mantém assim desde então.
<b>G11</b>	Dentro das possibilidades, oferece sim.
<b>G12</b>	No geral, sim. A escola tem vários ambientes que podem ser utilizados para as atividades, a equipe gestora se esforça para fornecer ao menos o material pedagógico básico para os professores e o CIEP tem também ginásio coberto, biblioteca, laboratório de Ciências e sala de informática, ainda que nem todos os computadores estejam em pleno funcionamento.
<b>G13</b>	De acordo com a nossa viabilidade, sim. Acho até que fazemos muito com a pouca atenção dada pelo governo e com os poucos recursos que recebemos.

No que tange à questão da adequação da infraestrutura da escola à proposta pedagógica do Tempo Integral, a maioria dos gestores (**84,6%**) considera que, em geral e dentro das possibilidades, os CIEPs oferecem boas condições para o desenvolvimento das práticas afinadas com os preceitos da Educação Integral, sendo que apenas **15,4%** dos gestores julgam que a infraestrutura atende apenas em parte às demandas da proposta pedagógica das escolas que trabalham em jornada ampliada, como pode ser exemplificado pelos discursos de G10, G11, G12 e G13:

**G10:** “A minha escola **sim**. Os CIEPs foram criados para atender o projeto e o nosso se mantém assim desde então”.

**G11:** “**Dentro das possibilidades, oferece sim**”.

**G12:** “**No geral, sim**. A escola tem vários ambientes que podem ser utilizados para as atividades, a equipe gestora se esforça para fornecer ao menos o material pedagógico básico para os professores e o CIEP tem também ginásio coberto, biblioteca, laboratório de Ciências e sala de informática, ainda que nem todos os computadores estejam em pleno funcionamento”.

**G13:** “**De acordo com a nossa viabilidade, sim**. Acho até que fazemos muito com a pouca atenção dada pelo governo e com os poucos recursos que recebemos”.

Assim, os dados revelados pelos gestores nesse quesito mostram-se consonantes aos resultados obtidos através do questionário direcionado aos professores, os quais também consideram que a infraestrutura oferecida pelos CIEPs da rede pública estadual do RS favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da Educação Integral, embora boa parte dos participantes reconheça a necessidade de melhorias para garantir a manutenção dessas escolas, que demandam muitos investimentos à vista de sua grande extensão e também em função da importância da infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade das escolas públicas, conforme discorre Dallagnol (2015):

A estrutura física escolar pode ser compreendida como o *locus* privilegiado do trabalho que envolve o processo de ensino-aprendizagem (KOWALTOWSKI, 2011). Nesse sentido, a escola pública, entendida por Anísio Teixeira (1959) como a “máquina de fazer democracia”, deve receber atenção pública no que diz respeito ao seu espaço físico. Através destas considerações, salientamos a importância em se direcionar atenção para as estruturas, a manutenção e a ampliação dos prédios escolares, prevendo a existência de recursos e materiais pedagógicos em quantidade e qualidade, assim como a garantir a acessibilidade, o conforto e a segurança dos estudantes. (DALLAGNOL, 2015, p. 141)

#### 4.8 Categoria: Recursos (Questionário dos Gestores)

Nesta categoria, foi perguntado aos gestores se eles consideram que o recurso por aluno, disponível para a escola, é adequado às práticas de Tempo Integral, sendo-lhes solicitado, ainda, que justificassem suas respostas, as quais seguem abaixo:

#### Quadro 16: Recursos (Na percepção dos gestores)

Gestor:	Respostas:
<b>G1</b>	O recurso por aluno poderia ser um pouco maior para facilitar o desenvolvimento de práticas de Educação em Tempo Integral, principalmente os recursos destinados a viagens culturais.
<b>G2</b>	Não, porque seria necessário um maior investimento para melhorar as práticas no contexto escolar.
<b>G3</b>	Infelizmente, não é adequado. Os itens da alimentação escolar encarecem a cada mês, mas as verbas não acompanham esse aumento. O material de expediente também consome boa parte dos recursos. Fora os gastos com manutenção predial e de equipamentos.
<b>G4</b>	Não, pois não vem recurso específico para o turno de Tempo Integral.
<b>G5</b>	Não.
<b>G6</b>	Não, poderia ser investido mais para que a escola em tempo integral fosse mais atrativa e diferenciada, onde os alunos frequentassem por prazer, não por obrigação ou necessidade.
<b>G7</b>	Não é suficiente, visto que não existe correção anual em relação aos valores de alimentos e outros produtos adquiridos pela escola, isso faz com que exista uma defasagem constante no valor dos recursos financeiros enviados às Escolas.
<b>G8</b>	Não. Precisamos muitas vezes reestruturar os recursos para atender as demandas
<b>G9</b>	Os gastos são quase todos pagos com recursos da Autonomia Financeira, o que os torna insuficientes para mais investimentos.
<b>G10</b>	Claro que não. Aliás, somente o básico tem sido concedido. Teria que ser enviado verba específica para essas escolas, uma vez que todo o custo e investimento dobram e precisa ser mais voltado à conjuntura pedagógica a ser desenvolvida, trabalhada para atender melhor os alunos que ficam todo o dia na escola.
<b>G11</b>	De jeito nenhum! Não é fácil manter em funcionamento uma escola do porte do CIEP com as verbas que hoje são destinadas à escola. Além disso, o preço dos gêneros alimentícios aumenta a cada mês enquanto a verba da alimentação continua a mesma.
<b>G12</b>	Não. O governo deveria dar mais atenção ao Tempo Integral e atualizar os valores das verbas, principalmente da alimentação, porque os preços dos alimentos estão sempre subindo, mas os recursos não acompanham o aumento do preço dos gêneros alimentícios.
<b>G13</b>	De jeito nenhum. O governo deveria ter um olhar diferenciado para o Tempo Integral, mas o que vemos é o descaso com a educação em geral e, mais ainda,

com as escolas de tempo integral, que sequer são lembradas a cada alteração no sistema.
---

Segundo os dados da pesquisa, **100%** dos gestores consideram inadequado e/ou insuficiente o recurso disponível por aluno nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS, como ilustram os discursos de G3, G7, G10 e G13:

**G3: “Infelizmente, não é adequado.** Os itens da alimentação escolar encarecem a cada mês, mas as verbas não acompanham esse aumento. O material de expediente também consome boa parte dos recursos. Fora os gastos com manutenção predial e de equipamentos”.

**G7: “Não é suficiente,** visto que não existe correção anual em relação aos valores de alimentos e outros produtos adquiridos pela escola, isso faz com que exista uma defasagem constante no valor dos recursos financeiros enviados às Escolas”.

**G10: “Claro que não.** Aliás, somente o básico tem sido concedido. Teria que ser enviado verba específica para essas escolas, uma vez que todo o custo e investimento dobram e precisa ser mais voltado à conjuntura pedagógica a ser desenvolvida, trabalhada para atender melhor os alunos que ficam todo o dia na escola”.

**G13: “De jeito nenhum.** O governo deveria ter um olhar diferenciado para o Tempo Integral, mas o que vemos é o descaso com a educação em geral e, mais ainda, com as escolas de tempo integral, que sequer são lembradas a cada alteração no sistema”.

A taxa alarmante é significativa, principalmente porque é condizente também com a percepção similar averiguada no questionário dos professores, demonstrando, por conseguinte, a precípua necessidade de reformulação das políticas públicas de incentivo à Educação Integral, as quais deveriam, no mínimo, garantir condições básicas para implementação e/ou manutenção das Escolas em Tempo Integral da rede pública de ensino. Afinal, a falta de recursos pode comprometer de imediato um projeto de ampliação de jornada, conforme destaca Maurício (2017):

O orçamento pode comprometer imediatamente um projeto de ampliação de jornada. Segundo a pesquisa Fundação Itaú/CENPEC, os recursos públicos são insuficientes para universalizar essa proposta. Entretanto, tivemos experiências públicas com essas características (por exemplo, em Apucarana, no Paraná, e Olímpia, em São Paulo). Para cumprir o PNE 2014-2024, que propõe alcançar 50% das escolas e 25% das matrículas em tempo integral na educação básica da rede pública até 2024, os recursos terão de estar previstos. Isso implica etapas, o que supõe estabelecer prioridades – outro desafio para a ampliação da jornada escolar. (MAURÍCIO, 2017)

#### 4.9 O despontar das Categorias Emergentes

A Análise Textual Discursiva (ATD) pode ser concebida como um processo auto-organizado de compreensão e construção de novos conhecimentos, os quais emergem a partir de um ciclo originado de três etapas: a desmontagem do texto; o estabelecimento de relações; e a captação do novo emergente. Desse modo, a análise dos dados coletados empiricamente partiu de cinco categorias *a priori* estabelecidas para fins de organização, tanto no questionário direcionado aos professores como nas perguntas dirigidas aos gestores. Como se sabe, esses movimentos organizacionais e interpretativos fazem parte da primeira etapa procedimental da ATD. Entretanto, ao fragmentar as unidades de contexto, foi possível explorar outros aspectos revelados pelos discursos dos sujeitos. Esse movimento contribuiu para a elaboração das interpretações do fenômeno investigado e, através dele, percebeu-se o surgimento de uma categoria emergente não prevista na etapa inicial da coleta de dados: a ‘categoria do mal-estar docente’.

##### 4.9.1 Categoria emergente ‘Mal-estar Docente’

Fenômeno cada vez mais presente na sociedade atual, o mal-estar docente pode ser acarretado por distintos fatores desencadeadores de estresse, desde aspectos externos ao sujeito até condições internas do indivíduo. Os estudos de Esteve (1992) caracterizam o mal-estar como a soma dos efeitos negativos perduráveis que afetam a personalidade do professor em decorrência das condições psicológicas e sociais nas quais exerce a docência. Já Gonçalves et al. (2008, p 4598) define o mal-estar como um somatório de “comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de estresse, absentismo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão”.

Jesus (2002), por sua vez, apregoa que o mal-estar trata-se de um fenômeno social emergente da atualidade, visto ser notório o aumento do número de docentes com sintomas relacionados ao mal-estar nas últimas décadas. Para o autor, uma das razões desse crescimento vertiginoso pode estar atrelada ao fato de que, outrora, o professor não demonstrava índices mais elevados de insatisfação, exaustão ou estresse do que profissionais de outras áreas de atuação. Nesse sentido, o mal-estar docente consistiria num fenômeno típico da sociedade contemporânea e estaria condicionado às mudanças sociais que vêm ocorrendo nos últimos tempos.

Destarte, a discussão desta seção assenta-se na análise dos registros que emergiram das respostas dos professores e gestores às perguntas constantes nos seus respectivos questionários. Para tanto, serão apresentados, abaixo, excertos dos discursos dos sujeitos a fim de dar visibilidade à questão do mal-estar docente aferida na análise de dados, conforme pode ser verificado nas respostas dadas a perguntas relativas aos principais desafios encontrados em suas práticas docentes em Escolas em Tempo Integral e/ou aos problemas centrais do atual modelo de Escola em Tempo Integral da rede pública estadual do RS:

**P14:** “A desvalorização da profissão docente e a descontinuidade das políticas públicas de Educação Integral a cada troca de governo”.

**P18:** “Desvalorização da profissão docente, baixos salários e alunos desinteressados”.

**P33:** “Os problemas emocionais dos professores que estão adoecendo com tantas cobranças e sendo massacrados pelo Governo do Estado”.

**P43:** “A desvalorização da profissão e a falta de políticas públicas direcionadas às Escolas em Tempo Integral, levando em consideração as suas especificidades”.

**G7:** “Falta de valorização e formação para os professores, além de não termos um projeto de estado para esse tema”.

**G10:** “O descaso”.

A partir dos discursos analisados neste item, notou-se que as respostas continham, em sua essência, a insatisfação com a desvalorização da profissão docente. Tal revelação vai ao encontro das informações divulgadas pela Fundação Educacional

Varkey Gems, citada por IDOETA (2013), segundo a qual, dentre os 21 países pesquisados, o Brasil já se encontrava, há alguns anos, no penúltimo lugar em relação ao critério de valorização de professores, o qual se embasava em aspectos como salário, respeito e interesse pela profissão.

Assim, é possível, tomando-se por base os dados apresentados na pesquisa, associar o mal-estar docente à precarização da profissão e à consequente desvalorização dos professores, afinal, como explicita Lipp (2012):

ocorreu uma deterioração das condições da formação e da prática profissional do professorado no Brasil, hoje tão desvalorizado no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. Diversos trabalhos na literatura mundial mostram que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. (LIPP, 2012, p. 15)

Sobre a valorização do magistério, cabe salientar que, embora regulamentados pelo PNE 2014-2024, os Planos Cargos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica continuam se deparando com um enorme obstáculo, como pode ser constatado nas palavras de OLIVEIRA (2016, p. 126):

Dada a organização federativa do Estado brasileiro e seus desequilíbrios, sobretudo regionais, a organização dos planos de carreira dos profissionais da educação básica na atualidade é bastante dispersa e variada. Encontrando-se desde planos que contemplam o conjunto dos profissionais da educação quanto aqueles que apenas referem-se aos profissionais do magistério. (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

Sendo assim, mesmo com a vigência da lei, não há garantias para a consumação dos benefícios supracitados referentes aos planos de carreira, cargos e salários. Como exemplo, podem ser citadas as inúmeras tentativas de alguns estados e municípios brasileiros que insistem em não cumprir a Lei 11.738, mais conhecida como Lei do Piso Nacional, alegando falta de recursos ou dificuldades em repassar os percentuais de aumento salarial estabelecidos pela União. Então, apesar de os planos de carreira serem regulamentados pela legislação, tal iniciativa não garante a isonomia entre as unidades federativas, já que, segundo Masson (2016, p. 159) “cada estado define critérios e formatos que dificultam a valorização de forma correspondente com a formação e o tempo de exercício na profissão”, acarretando um panorama muito desigual nas diferentes regiões do país. E, nesse contexto díspar, está inserido o

Estado do Rio Grande Sul, cujos professores da rede pública estadual recebem o menor vencimento básico inicial do país, segundo tabela divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONTE) em 2015.

Segundo Maurício (2017), a implementação da Lei Federal 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial do Magistério Público da Educação Básica para 40 horas, poderia favorecer as escolas que trabalham com Educação Integral em jornada ampliada, uma vez que possibilita o cumprimento da carga horária em uma mesma instituição de ensino. Contudo, o que se vê, na prática, através dos discursos suscitados na pesquisa, é justamente o oposto, ou seja, o não cumprimento da lei, por parte do Estado do RS, em relação ao vencimento básico mínimo recebido pelos professores, bem como a fragmentação da carga horária dos docentes, que são obrigados a se dividir entre várias escolas quando, na verdade, de acordo com os preceitos da Educação Integral, deveriam se dedicar exclusivamente a uma única instituição.

Diante do exposto, torna-se evidente que as condições de trabalho e a situação social dos professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS devem ser urgentemente melhoradas, uma vez que a desvalorização da categoria mostrou-se atrelada ao mal-estar docente, o qual pode acarretar, gradativamente, um desencanto com a profissão e, até mesmo, um processo de ruptura com a docência, conforme advertem Araújo e Carvalho (2009), ao salientarem que, muitas vezes, os docentes estão tão envolvidos na atenção dispensada aos outros que acabam subestimando os cuidados relacionados à sua própria saúde e bem-estar. Entretanto, os autores alertam que o mal-estar docente não pode ser tratado como uma doença individual. Daí a necessidade de se construir um olhar coletivo acerca do adoecimento em decorrência da atividade docente, já que a manutenção de circunstâncias prejudiciais à saúde favorece o aditamento do adoecimento e o abandono da docência.

Nesse sentido, cabe mencionar novamente o posicionamento de Costa, Rosa e Paiva (2020, p. 64), os quais argumentam que a Escola em Tempo Integral “não poderá sozinha qualificar a educação brasileira se, com ela, não vierem acompanhadas ações de valorização do trabalho docente, responsabilização educacional por parte dos entes

federados, incrementos de recursos para a própria educação brasileira”, bem como outros pormenores que podem prejudicar e, até mesmo, impossibilitar a proposta de Educação Integral em jornada ampliada no país.

#### 4.10 Síntese dos Resultados

Em síntese, em relação ao **vínculo funcional**, do total de professores investigados, **58,1%** trabalham em regime de Contrato Temporário de Trabalho, enquanto **41,9%** são efetivos, ou seja, nomeados através de concurso público. Em relação ao **tempo de serviço**, a maioria dos docentes (**39,5%**) respondeu que trabalha como professor há cerca de um período compreendido entre 6 e 10 anos. Em segundo lugar, houve um empate entre aqueles que possuem de 16 a 20 anos de serviço (**16,3%**) e os que computam de 11 a 15 anos de experiência docente (**16,3%**). Na terceira posição, aparecem os professores que atuam na área há cerca de 3 a 5 anos (**14%**). Contabilizando **11,6%**, enquadram-se os docentes que possuem mais de 20 anos de trabalho no magistério; e, por último, apenas **2,3%** representam os professores que têm tempo de atuação de até 2 anos de serviço.

No que diz respeito ao **tempo de atuação em Escola em Tempo Integral**, os dados coletados indicam que a maior parte dos sujeitos (**41,9%**) atua nesta modalidade de ensino há um período compreendido entre 5 e 10 anos. Na sequência, **27,9%** dos professores representam os que têm de 2 a 4 anos de experiência, seguidos dos **16,3%** que desempenham sua função no Tempo Integral há cerca de um espaço de tempo abarcado entre 11 e 15 anos. Por último, aparecem empatados, com **7%**, os docentes que possuem entre 16 e 20 anos de experiência em Escola em Tempo Integral e aqueles que já atuam, nessa modalidade, há mais de 20 anos.

No que tange à **carga horária de trabalho no Tempo Integral**, ao serem questionados acerca de quantas horas semanais atuam nessa modalidade de ensino, a maioria dos docentes (**41,9%**) respondeu que trabalha em regime de 20h semanais. Em segundo lugar, aparecem os **32,6%** que representam os professores que possuem 40h semanais na Escola em Tempo Integral. Na sequência, **16,3%** retratam aqueles que

têm carga horária semanal inferior a 20h, e, por último, empatados com **2,3%** estão os docentes que atuam entre 21h e 29h e aqueles que trabalham entre 30h e 39h semanais.

Em relação à **distribuição da carga horária**, os dados da pesquisa revelam que parte considerável dos professores (**65,1%**) trabalha em outra instituição de ensino além de atuar na Escola em Tempo Integral. Desse modo, apenas **34,9%** dos docentes dedicam-se exclusivamente a essa concepção de ensino, apontando, mais uma vez, a necessidade de remodelação da situação funcional desses servidores.

Acerca da **formação docente**, ao analisar o nível mais elevado de educação formal dos participantes, verificou-se que **48,8%** dos professores enquadram-se no nível de Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização ou MBA), seguindo-se de **46,5%** de docentes que possuem Ensino Superior, sendo que apenas **4,7%** dos sujeitos da pesquisa possuem Pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado Acadêmico. Tais resultados, por um lado, revelam um contexto de ampliação da escolaridade e de expansão do ensino superior, indicando um avanço em relação à formação inicial dos professores da Educação Básica, uma vez que todos os participantes têm, no mínimo, o curso de graduação, demonstrando que os docentes investigados não se limitaram à formação mínima admitida para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ou seja, a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Chama a atenção, também, o fato de a maioria dos docentes ter buscado especializar-se através de Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* ou MBA, indo ao encontro da proposta da Meta 16 do PNE (Formação Continuada e pós-graduação de professores). Por outro lado, os índices apontam que ainda há uma baixa procura pelos Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, tanto em nível de Mestrado (4,7%) como de Doutorado (0%).

Em relação à **contemplação, ou não, de aspectos relevantes da Educação em Tempo Integral nos cursos de formação inicial**, **88,4%** dos professores responderam negativamente, enquanto **9,3%** dos docentes informaram que seus cursos de formação inicial contemplaram tais aspectos, porém de forma insuficiente. Ademais, apenas **2,3%** dos sujeitos repontaram que sua formação inicial abrangeu os conhecimentos específicos retrocitados de maneira satisfatória, evidenciando, assim, as

lacunas que vêm sendo deixadas tanto pelas políticas públicas educacionais como pelas instituições formadoras, bem como expondo a imprescindibilidade de reestruturação das grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia e das demais Licenciaturas, conforme preconizado pelo próprio Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Afinal, de acordo com os resultados da investigação, constatou-se que os processos de formação docente inicial ou continuada, bem como a sua ausência ou inconsistência, interferem diretamente na atuação do professor na Educação em Tempo Integral.

Confirmando os dados apontados pelos professores neste item, a percepção dos gestores em relação àquilo que consideram como **problema, no atual modelo de Escola em Tempo Integral**, diz respeito à **falta de capacitação e/ou preparo dos professores** para atuar nesta modalidade de ensino, sendo esta questão apontada por **46,1%** dos participantes como o segundo maior entrave no vigente modelo na rede pública estadual do RS. Daí a imprescindibilidade da **formação integral também dos docentes**, como muito bem defendido por Silva (2014). Afinal, não se pode falar em formação de professores e em função docente na atualidade sem abordar a ampliação da jornada escolar, uma vez que pensar sobre Educação Integral requer refletir, indelevelmente, acerca do perfil do profissional que se quer formar para atuar nessa perspectiva de ensino.

Sobre tal revelação, é pertinente destacar o posicionamento de Saviani (2009, p. 153) ao defender que a questão da formação docente não pode ser apartada do imbróglio das condições de trabalho que circundam a carreira do magistério, haja vista que a precarização dessas condições não apenas inviabiliza ou aniquila a ação dos professores, mas também se constitui num obstáculo para a boa formação, já que desestimula o crescimento pessoal e profissional e incide de forma negativa na baixa procura pelos cursos de formação docente.

No concernente à avaliação das **formações continuadas** das quais já participaram, **60,5%** dos docentes as consideraram boas; **32,6%** as classificaram como regulares; **2%** julgaram-nas excelentes; e apenas **1%** as taxou de insuficiente, denotando a qualidade de grande parte das formações continuadas que vêm sendo oferecidas e/ou disponibilizadas aos profissionais da Educação nas últimas décadas,

conforme expôs Diniz (2018) ao explicitar que, no decênio de 2000, a noção de educação como direito começou a se ampliar assim como também se ampliou a discussão acerca da formação docente. Contudo, é pertinente salientar que, como muito bem apregouou Silva (2014), “a luta não pode se dar apenas em torno da formação inicial, porque tratar de profissionalização é necessariamente tratar da categoria, da luta de classes, que é o cerne de seus direitos básicos”.

Ainda em relação às demandas expostas pelos professores no tangente aos **temas que deveriam ser versados nas formações continuadas**, obtiveram destaque: as **metodologias ativas**; a utilização das **Novas Tecnologias** na Educação; os **aspectos socioemocionais**; e a abordagem de **aspectos relacionados mais especificamente à Educação Integral**.

Sobre o desenvolvimento de **práticas pedagógicas afinadas aos princípios da Educação Integral**, constatou-se que parte significativa dos docentes (**69,7%**) fez menção ao trabalho realizado através da **Metodologia de Projetos**, citando-a como um exemplo de prática desenvolvida nas escolas dentro desta perspectiva educacional. Cabe esclarecer que, embora nos discursos dos sujeitos, as citações tenham aparecido com algumas variações de nomenclatura (projetos integradores, projetos interdisciplinares etc.), todas elas remetiam à mesma acepção semântica.

Em relação aos **principais desafios encontrados nas práticas docentes em Escolas em Tempo Integral**, figurou em primeiro lugar, aparecendo em **44,1%** das respostas, a questão da **desvalorização docente** por parte dos governos e da **falta de Recursos Humanos** nas Escolas em Tempo Integral. Em seguida, apontado em **41,8%** das respostas, desponta o segundo principal desafio: **a falta de motivação dos alunos no turno da tarde**, também chamado pelos sujeitos de **contraturno** ou **turno inverso**. Ocupando o terceiro lugar no *ranking* dos principais desafios apontados pelos docentes das Escolas em Tempo Integral, aparece, com **25,5%** de incidência, a **falta de tempo para planejamento** e a **carga horária fragmentada** dos professores. Na quarta posição, apontada em **18,6%** das respostas, a **falta de apoio das famílias na vida escolar dos filhos** aparece também como um empecilho citado pelos professores, seguida da **evasão escolar**, a qual figura na quinta posição com um índice de **16,2%**.

Outro fator que parece inquietar tanto os docentes como os gestores das Escolas em Tempo Integral, da rede pública estadual do RS, diz respeito ao **recurso por aluno disponível para a escola**, já que **97,7%** dos professores e **100%** dos gestores julgaram o valor desse recurso inadequado ao desenvolvimento das práticas de Tempo Integral, considerando insuficientes as verbas destinadas pelos Governos Federal e Estadual a essa modalidade de ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o perfil profissional dos professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS, a fim de identificar que inquietudes e desafios estão presentes na sua prática docente, exige, inevitavelmente, uma hermética reflexão acerca do sistema educacional brasileiro e do próprio modelo de Escola em Tempo Integral vigente no Estado do Rio Grande do Sul, cujas realidades são impulsionadas por uma conjuntura que abrange distintos aspectos de ordem política, cultural, social e econômica. Nesse sentido, o perfil traçado através da presente pesquisa intentou descortinar a existência de um campo fecundo para fomentar um encadeamento de medidas que possam coadjuvar para a melhoria da qualidade da educação no estado, principalmente em relação às escolas que trabalham dentro da perspectiva da Educação Integral em jornada ampliada.

Assim, na tentativa de dar conta de tão complexa ponderação, a dissertação foi dividida em cinco partes: a introdução, composta pela justificativa, pela fundamentação teórica e pelos caminhos metodológicos; o segundo capítulo, intitulado “Educação Integral e Escola em Tempo Integral: princípios orientadores, estrutura de funcionamento e conceituação”; o terceiro capítulo, denominado “Formação do Professor e os Processos Formativos na (a para a) Educação em Tempo Integral”; o quarto capítulo, destinado à análise e interpretação dos dados coletados através dos questionários remetidos aos professores e gestores que atuam no Ensino Fundamental em Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual gaúcha; e, por fim, o quinto capítulo, afeto às considerações finais.

Para traçar o perfil profissional dos professores e desvelar quais são os entraves e angústias que emergem durante o processo pedagógico nas Escolas em Tempo Integral do RS, foram remetidos aos 75 sujeitos selecionados para a pesquisa questionários semiestruturados, via *Google Forms*, com questões abertas e fechadas. Cada questionário continha diversos questionamentos que se encaixavam em cada uma das cinco categorias *a priori* estabelecidas. No total, houve retorno de 56 participantes, sendo 43 professores e 13 gestores. No questionário direcionado aos

professores, as perguntas foram divididas nas seguintes categorias *a priori*: vínculo funcional; formação; prática pedagógica; infraestrutura; e recursos. Já as questões dirigidas aos gestores foram distribuídas entre as categorias subsequentes: proposta educacional; formação; prática pedagógica; infraestrutura; e recursos. No entanto, no decorrer do processo de análise e interpretação de dados, despontou uma categoria emergente não prevista no roteiro: a categoria do mal-estar docente.

O processo de análise e interpretação dos dados coletados forneceu relevantes subsídios para responder aos questionamentos levantados no início da pesquisa, através das questões norteadoras, e pormenorizados nos objetivos geral e específicos. Desse modo, considera-se que a investigação conseguiu responder ao objetivo geral, ou seja, traçar o perfil profissional do professor que atua nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS, bem como identificar que inquietudes e desafios estão presentes na sua prática docente, conforme resumo abaixo. Contudo, cabe salientar que o perfil aqui apresentado não deve ser lido de forma isolada, mas, sim, levando-se em consideração as tantas outras questões que, conforme já explicitado por Libâneo (2014), compõem o fenômeno educacional. Da mesma forma, as respostas dos sujeitos devem ser interpretadas à luz de ponderações que expliquem disparidades entre o que nelas se traduz e as práticas efetivamente aprazadas, em função de um inevitável hiato que possa haver entre as práticas cotidianas e os discursos proferidos pelos participantes.

Dentro dessa perspectiva, apresentam-se a seguir, de forma sintetizada, os principais apontamentos revelados pela pesquisa, bem como as conclusões acerca do tema investigado.

A presente dissertação teve como objetivo central conhecer o perfil profissional do professor que atua nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS e identificar que inquietudes e desafios estão presentes na sua prática docente. Com isso, entende-se que tal propósito tenha sido atingido, uma vez que foi possível fazer um delineamento da vida profissional desses docentes, o qual pode ser traduzido através da enumeração das características que se seguem, assim como foi factível desvelar os problemas centrais que vêm afetando a prática pedagógica desses profissionais, conforme explicitado mais adiante.

Assim, considerando os aspectos investigados, foi possível concluir que, nesta modalidade de ensino, na rede pública estadual gaúcha, o perfil profissional dos professores pode ser retratado através das seguintes particularidades:

- 1) Em relação ao **Vínculo Funcional**, a maioria dos profissionais trabalha em regime de **Contrato Temporário de Trabalho**;
- 2) No que diz respeito ao **Tempo de Atuação em Escola de Tempo Integral**, a maior parte dos sujeitos atua nesta modalidade de ensino há um período compreendido entre **5 e 10 anos**;
- 3) No tangente à **Carga Horária Semanal** nas Escolas em Tempo Integral, a maioria dos docentes trabalha em regime de **20 horas semanais**;
- 4) No que concerne à **Distribuição da Carga Horária**, parte considerável dos professores trabalha em outra instituição de ensino além de atuar na Escola em Tempo Integral. Desse modo, apenas **uma parte ínfima** dos docentes **dedica-se exclusivamente** ao Tempo Integral;
- 5) Em relação ao **Nível Mais Elevado de Educação Formal**, a maioria dos docentes enquadra-se no nível de **Pós-graduação Lato Sensu** (Especialização ou MBA), seguindo-se de parte significativa dos professores que possuem **Ensino Superior**;
- 6) Em relação à **Formação Inicial**, de forma geral, os professores **não tiveram**, em seus cursos, **acesso a conhecimentos referentes à Educação Integral**.

É pertinente salientar que os objetivos secundários configuram-se em meios para se alcançar o objetivo principal desta pesquisa. Daí a importância de também se discorrer acerca de cada um deles.

No tocante ao primeiro objetivo específico desta dissertação, foi elaborada uma revisão bibliográfica consistente com o tema, incluindo conceitos relacionados à

descrição dos princípios orientadores da Educação em Tempo Integral, à estrutura de funcionamento dessa modalidade de ensino no RS e às diferenças entre os conceitos de Escola em Tempo Integral e Educação Integral. Desse modo, tal objetivo foi alcançado no decorrer do Capítulo 2.

Quanto ao segundo objetivo específico, foi realizado um estudo teórico a fim de compreender de que forma o processo de formação docente inicial ou continuada, ou a sua ausência, interfere na atuação do professor na Educação em Tempo Integral, sendo constatada, através das discussões levantadas pelos autores que fundamentam o Capítulo 3, a imprescindibilidade da **formação integral também dos docentes**, como muito bem defendido por Silva (2014), já que não se pode falar em formação de professores e em função docente na atualidade sem abordar a ampliação da jornada escolar, uma vez que pensar sobre Educação Integral requer refletir, indelevelmente, acerca do perfil do profissional que se quer formar para atuar nessa perspectiva de ensino.

Acerca do terceiro objetivo específico, considera-se que seu escopo foi atingido no transcorrer do Capítulo 4, haja vista que, por meio da análise e interpretação dos dados obtidos através da coleta empírica, foi possível desvelar quais são os entraves e angústias que emergem durante o processo pedagógico nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS, como pode ser verificado na síntese abaixo. Assim, apresentam-se, a seguir, os principais resultados da pesquisa em relação aos impasses e reveses apontados tanto pelos professores como pelos gestores e os quais foram revelados a partir dos dados empíricos fornecidos pela pesquisa de campo.

No que concerne aos **principais desafios encontrados** nas práticas docentes em Escolas em Tempo Integral, figuraram em ordem de importância:

- 1) A **desvalorização docente** por parte dos governos e a **falta de Recursos Humanos** nas Escolas em Tempo Integral;
- 2) A **falta de motivação dos alunos no turno da tarde**, também chamado pelos sujeitos de **contraturno** ou **turno inverso**;

- 3) A **falta de tempo para planejamento** e a **carga horária fragmentada** dos professores;
- 4) A **falta de apoio das famílias na vida escolar dos filhos**;
- 5) A **evasão escolar**.

Já na percepção dos **gestores** em relação àquilo que consideram como problema, no atual modelo de Escola em Tempo Integral, merecem destaque os seguintes entraves:

- 1) A **escassez de Recursos Humanos** em função de uma contabilização inadequada do número de alunos matriculados no Tempo Integral;
- 2) A **falta de capacitação e/ou preparo dos professores (Formação)** para atuar nesta modalidade de ensino;
- 3) A **exiguidade de recursos financeiros** destinados às Escolas em Tempo Integral;
- 4) A **fragmentação da carga horária dos professores**;
- 5) A **desvalorização e o descaso por parte do governo**;
- 6) A **descontinuidade das políticas públicas de Educação Integral no RS**.

Outro ponto que carece ser destacado diz respeito à necessidade de reformulação da modalidade Escola em Tempo Integral no estado do RS, apontada pela totalidade de gestores investigados, os quais se mostraram descontentes com o atual modelo de Escola em Tempo Integral vigente no RS, revelando a premência de mudanças significativas na reestruturação dessa proposta educacional, tanto em termos administrativos como pedagógicos.

Embora um dos objetivos da dissertação tenha sido desvelar as inquietudes e desafios que emergem durante a prática pedagógica dos professores que atuam no

Tempo Integral da rede pública estadual gaúcha, a pesquisa também revelou alguns aspectos positivos e certos avanços, ainda que ínfimos, como, por exemplo, o nível mais alto de educação formal dos participantes, já que a maioria dos docentes possui Pós-graduação *Lato Sensu* ou MBA e nenhum dos sujeitos permaneceu na escolaridade mínima exigida para exercer a profissão; a boa infraestrutura dos CIEPs no Estado do RS, que, mesmo não sendo a ideal, ainda é melhor do que a de outras escolas estaduais; a alimentação balanceada fornecida aos alunos; e a função social da escola, apontada por professores e gestores como um dos benefícios das Escolas em Tempo Integral, uma vez que retira os alunos das ruas e os mantém distantes da drogadição e da violência.

Frente aos resultados, percebe-se que, para tentar solucionar ou, ao menos, amenizar os problemas apontados pela pesquisa, faz-se necessária a imediata melhoria das condições de trabalho nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do RS, incluindo-se, neste rol, formação integral também dos docentes, mudanças no plano de carreira, salários dignos, dedicação exclusiva a uma só instituição, manutenção apropriada da infraestrutura das escolas, valorização da profissão, destinação adequada de recursos financeiros, disponibilização de Recursos Humanos, dentre outros pré-requisitos que constituem o que Silva (2016) qualifica como condições materiais e não materiais de trabalho. Contudo, para que isso se consubstancie, é imprescindível o estabelecimento de políticas públicas que enfrentem essa situação controversa, de modo a garantir condições favoráveis de trabalho que corroborem o desenvolvimento de uma Educação Integral no sentido *lato* da palavra.

Em suma, levando-se em consideração os dados fornecidos pela pesquisa, foi possível não apenas mapear a Educação Integral no estado, mas também trazer para a discussão uma série de estratégias que podem ser desenvolvidas, tanto em nível nacional como estadual, com vistas à elaboração de políticas públicas eficazes no enfrentamento aos entraves expostos pelos professores e gestores que participaram do levantamento. De modo geral, acredita-se que a iniciativa de lançar luz sobre a temática abordada e entrever o objeto pesquisado pode ser a encetadura de discussões acerca do tema, bem como um fomento maior para a reflexão sobre as necessidades institucionais e profissionais dos sujeitos que desenvolvem suas práticas pedagógicas

nas instituições de ensino que trabalham em jornada ampliada. Assim, a presente investigação pretende contribuir para o desenvolvimento de estudos que sejam capazes de subsidiar a elaboração de políticas públicas de incentivo à Educação Integral, mormente no que tange às condições de formação e trabalho dos principais atores desse processo: os professores que atuam nas Escolas em Tempo Integral da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e, também, nos demais territórios brasileiros.

## 6 REFERÊNCIAS

ABDALLA, M.F.B. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pré) conceitos para repensar a profissão docente. **Olhar de professor**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2005.

ABDALLA, M.F.B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ADAM, Jean-Michel. Texte, contexte et discours en question. **Pratiques**, n. 129-130, 2006, p. 21-34.

ALBINO, A. C. A. e SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 16/08/2020.

ARGÜELES, Regis. Educação integral e o “Robustecimento do aluno”: Um caso de revolução Passiva? **Educação Integral em Tempo Integral**, disponível em: <http://educacaointegral.wordpress.com/2010/06/02/>. Acesso em 25/01/2020.

ARROYO, M. G. O Direito a Tempos-Espaços de um Justo e Digno Viver. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSIS, R. de. Ampliar o Espaço da Cidadania, um Desafio para a Escola. **Jornal Folha Dirigida**. Rio de Janeiro, 2001. Debate. Disponível em: [http://www.folhadirigida.com.br/professor2001/cadernos/nova\\_edu/44.html](http://www.folhadirigida.com.br/professor2001/cadernos/nova_edu/44.html). Acesso em: 17 mar. 2004.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando F.; Puentes, Roberto V. Formação de Professores no Brasil: histórias, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.42, p. 94-112, jun. 2011.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília,

17 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 10.08.2020

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 set. 2019.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas: vol.28, n.100-Especial, p.1015-1035, out.

CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. V.. Quantidade e Racionalidade do Tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: **Teias**, ano 3, nº 6, jul./dez, 2002.

CAVALIERE, A. M. V ; COELHO, Lígia M. C. C.(orgs.) **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: CRV, 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **2º Fórum de Inovação Educativa**. São Paulo: maio de 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/bncc-depende-formacao-dos-professores/>. Acesso em: 14/08/2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 5 ed., 2001.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental**. Caxambu, MG: ANPED, 2004.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa In: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 1997. p. 191-208

COELHO, Lígia M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). **Educação brasileira e(em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 133-146.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CONTE. Professores do Rio Grande do Sul têm o vencimento básico mais baixo do país. **Educação na Mídia**. 25 mai. 2015. Disponível em:

<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/educacao-na-midia/62205-professores-do-rio-grande-do-sul-tem-o-vencimento-basico-mais-baixo-do-pais-172532>. Acesso em: 16 mai. 2021.

COSTA, V. L.; ROSA, A. V. N.; PAIVA, F. R. S. Tempos e Espaços na Ampliação da Jornada Escolar na Educação Brasileira. In: CAVALIERE, A. M. V; COELHO, Lígia M. C. C.(orgs.) **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: CRV, 2020.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Formação de Professores para Educação Integral na Escola de Tempo Integral: impasse e desafios In: LIMONTA, Sandra Valéria; BRANDÃO, André Alcântara.; FREITAS, Vilmar Luiz.; e SANTOS, Luciane Martins (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Gráfica Editora América, 2014. Cap. 1, p. 15-32.

DALLAGNOL, Raquel. **Política Educacional e Espaço Físico Escolar**: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade. Dissertação de Mestrado. Chapecó: UFFS, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. PRODOC: 20 anos de pesquisas sobre a profissão, a formação e a condição docentes. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, v. 10, n. 18, p. 67-74, jan./jun. 2018.

ESTEVE, J. M. **O Mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FERREIRA, A. G.; BERNARDO, E. S; MENEZES, J. S. S. **Políticas e gestão em educação em tempo integral**: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL/CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. S. Paulo, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação integral e tempo integral. Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. (In) **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. *Educação de tempo integral*. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, J. P. O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel. In: **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2008. **Anais**. 2008. p. 4596-4606. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830\\_607.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830_607.pdf). Acesso em: 13 mar. 2021.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Ago. 2006.

GUARÁ, Isa. **Educação e Desenvolvimento Integral** - Articulando saberes na Escola e além da Escola, em aberto, Brasília, V 66, 2003.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

IDOETA, P. A. **Como valorizar a carreira de professor no Brasil?** BBC Brasil. São Paulo, 15 out. 2013. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131015\\_valorizacao\\_professores\\_pai](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131015_valorizacao_professores_pai). Acesso em: 03 maio. 2021

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, v.14).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**: Uma lição de síntese. Lisboa, Portugal: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, 2002.

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José C., SUANNO, Marilza V.R., LIMONTA, Sandra V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos, **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIPP, M. N. **O estresse do professor**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2004.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE v. 10, n. 18, 2016.

MARCILIO, Maria Thereza. **Os Principais Desafios para a Educação Integral com a Base**. In: *Centro de Referências em Educação Integral*. Novembro de 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/bncc/2017/11/08/os-principais-desafios-para-a-educacao-integral-com-a-base>. Acesso em 15 ago 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Pressupostos e perspectivas para a escola de tempo integral**. São Paulo: Plataforma Educação & Participação - CENPEC / Fundação Itaú Social, 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.27, pp.40-56.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2001.

MOLL, Jaqueline & LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 12 jan. 2021

MOLL, Jaqueline. Não se faz educação integral em tempos de retirada de direitos. [Entrevista concedida ao **Centro de Referências em Educação Integral**.] Ingrid Matuoka – 06/09/2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-se-faz-educacao-integral-em-tempos-de-retirada-de-direitos-afirma-jaqueline-moll/>. Acesso em 25 abr. 2021.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-46.

MOLL, J. Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares. Palestra proferida no **Seminário: Escola sem muros – uma nova geografia do**

**aprendizado.** CIDADE ESCOLA APRENDIZ. São Paulo, 28 de setembro de 2005. Disponível [http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao\\_comunitaria/t\\_rilhas.doc](http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/t_rilhas.doc)

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. **Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre** – Publicação da Secretaria Municipal de Porto Alegre, Porto Alegre, p.22-24, dez. 2002.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. do. **Análise Textual Discursiva.** Unijuí, 2007.

MOURA, Manoel O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-145.

NEEPHI – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral. **Educação em Tempo Integral: pressupostos para a Educação Básica.** Disponível em <<https://educacaointegral.wordpress.com/2017/06/20/educacao-em-tempo-integral-pressupostos-para-a-educacao-basica/>>. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

NÓVOA, Antonio. Profissão: docente. **Revista Educação.** Entrevista com Paulo Camargo em ago 2011. Disponível em: [revistaeducacao.uol.com.br/textos15/artigo2711-1.asp](http://revistaeducacao.uol.com.br/textos15/artigo2711-1.asp). Acesso em: 2 dez 2020.

NÓVOA, A. Escola nova. **A Revista do Professor.** Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 dez. 2020. DOI:<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 10, n. 518, 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/654>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017.

PÉREZ G. A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, G, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; BRANDAO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz SANTOS, Luciene Martins dos (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: América, 2014.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antonio Gramsci**. Anais do XIX Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, E. T. De como ser um mau professor/ de como ser um bom professor. In: SILVA, E. T. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, K. A. C. P. C.; ROSA, S. V. L. A. Escola de Tempo Integral e a Formação de seus Professores no Plano Nacional de Educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 8, n. 14, p. 119-134. Belo Horizonte: Autêntica, jan./jun. 2016.

SILVA, K. A. C. P. C. da. *A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios*. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v.17, n. 32, p.13-31, jan./abr. 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os Estudos Culturais e o Currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, G. J. A.; ESPÍRITO SANTO, N. C.; BERNADO, E. S. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **EccoS Revista Científica**: São Paulo, n. 37, p. 143-160. maio/ago. 2015.

SOUSA PEREIRA DE ALMEIDA, E. C., & SILVEIRA DE MORAES, L. C. (2020). Escola de Tempo Integral e Formação Docente: o que pensam os sujeitos sobre essa experiência. **Práxis Educacional**, 16 (37), 591-610.

SOUZA, Ricardo de. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE**, 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFCE, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. / Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995.

VELLOSO, Lúcia. Reconstituição do curso de formação de professores dos CIEPs através das memórias dos ex-participantes. In: COELHO, Lígia Martha C. da C. (org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

