

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
SIMONE WEINHARDT WITHERS**

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM
CURITIBA/PR: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES**

**CURITIBA
2016**

SIMONE WEINHARDT WITHERS

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM
CURITIBA/PR: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa História e Políticas da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens.

**CURITIBA
2016**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

W824e
2016 Withers, Simone Weinhardt
Educação em tempo integral e o Programa Mais Educação em Curitiba/PR :
representações de professores e gestores / Simone Weinhardt Withers ;
orientadora: Romilda Teodora Ens. – 2016.
158 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2016
Bibliografia: f; 135-149

1. Educação integral. 2. Professores – Formação. 3. Programa Mais
Educação (Brasil). I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia Universidade Católica
do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.112



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR
GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 080
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Simone Weinhardt Withers

Aos treze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Prof.^a Dr.^a Veronica Branco, Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira, Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres e Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, para examinar a Tese da candidata **Simone Weinhardt Withers**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CURITIBA/PR: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere publicações em periódicos e congressos da área, bem como divulgação nas redes municipal e estadual.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Veronica Branco

Branco - APROVADA

Convidado Externo:


Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens


Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esse trabalho aos meus netos Alice e Eduardo e aos que ainda virão, por quem meu coração bate muito forte e porque tornam a esperança mais viva. Eles fazem com que minha luta por uma educação integral continue a cada dia de forma intensa já que, nesse momento, representam todas as crianças brasileiras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir escolher.

À vida, por me permitir vivê-la de forma intensa.

Aos espíritos protetores, que estão sempre supervisionando minha existência.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela dedicação irrestrita a minha formação e por me fazerem acreditar que tudo é possível.

A meus filhos, Francisco e sua esposa Fernanda, Frederico e sua companheira Julianna e minha filha Júlia, companheiros (as) de todas as horas, que sempre incentivam e ouvem e por quem eu recomeria tudo e quantas vezes fossem necessárias.

Aos meus netos, Alice e Eduardo, que tornam a cada dia a vida mais prazerosa e alegre, pois deixam o período de escrita mais leve e agradável.

A Luiz Francisco, meu esposo, companheiro de jornada, meu amor, que abraça meus sonhos e apoia minhas decisões.

À professora doutora Romilda Teodora Ens, pela confiança depositada em mim ao me orientar e compreender minhas limitações.

À Universidade do Minho (UM), na pessoa da professora doutora Teresa Sarmiento, pelo acolhimento e pelas aprendizagens significativas para a vida.

Aos(às) professores(as) portugueses(as) entrevistados(as), pela disponibilidade em compartilhar ideias.

À banca examinadora, pelas importantes contribuições oferecidas no enriquecimento da pesquisa e na finalização da escrita.

Aos(às) professores(as) do curso de pós-graduação em educação da PUCPR, por terem possibilitado provocações acadêmicas, discussões e reflexões.

Aos(às) profissionais entrevistados da rede estadual de educação e da rede municipal de ensino de Curitiba pelas contribuições à pesquisa e por disponibilizarem momentos de seu tempo tão precioso.

À Alessandra e à Solange, da secretaria do PPGE da PUCPR, por estarem sempre prontas a ajudar, com eficiência e atenção.

Aos(às) colegas de pós-graduação, pelo apoio e partilha das angústias durante a realização do doutorado.

Aos(às) participantes do grupo de pesquisa POFORS, por compartilharem saberes e por tornarem-se amigos(as).

Às colegas da gerência pedagógica, que acompanharam, compreenderam e apoiaram meus momentos de angústia e ansiedade na escrita.

Enfim, a todas as pessoas e instituições que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desse trabalho, a minha profunda gratidão.

“A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação”.

(Anísio Teixeira, 1968).

RESUMO

Esta tese traz como tema a Educação em tempo Integral, o Programa Mais Educação, no município de Curitiba/PR e as políticas de formação de professores, com vistas a analisar as Representações Sociais de gestores e professores das escolas públicas estaduais e municipais de Curitiba/PR. Ao tratar de educação existe a preocupação em se definir estratégias para a busca de sua qualidade, sendo uma delas relativa à oferta da educação em tempo integral, que está presente na legislação desde a LDB 9.394/1996. Para efetivar o que foi regulado pela legislação, foram desenvolvidas diferentes ações nos estados e municípios brasileiros, tendo como ponto de partida programas, como o Mais Educação, definido pelo governo federal. Diante dessa realidade, há uma preocupação em se conceber a formação que os professores vêm recebendo para esse processo educativo. É preciso pensar sobre as ações desenvolvidas para a educação em tempo integral. Diante dessas considerações, delineou-se como problema de pesquisa: Qual a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação nas representações de gestores e professores? O objetivo foi analisar a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação nas representações de gestores e professores, num diálogo com a formação e as políticas educacionais. Para tal, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa e da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1978, 2003, 2009, 2011, 2013). Para subsidiar o tratamento dos dados da pesquisa empírica, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Dentre os principais autores que fundamentaram essa reflexão, estão Alves-Mazzotti (1984), Arroyo (2012), Arruda (2002), Brzezinski (2010,2014), Cavaliere (2002, 2009), Coelho e Cavaliere (2002), Evangelista e Ferreira (2007), Evangelista e Triches (2012), Gatti (2010, 2013, 2016), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2008, 2011), Saviani (2008, 2009, 2011,2013), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Souza (2007). Na pesquisa empírica, optou-se pela entrevista semiestruturada, que envolveu 37 profissionais entre gestores e professores de 11 escolas municipais e 7 estaduais de Curitiba/PR. Os resultados permitiram considerar que a formação de professores não tem sido adequada às necessidades trazidas pela educação em tempo integral, cujo trabalho tem como foco o desenvolvimento integral do estudante, tornando-se necessário que as universidades incluam o tema Educação Integral nos cursos de e que as redes educacionais revejam seu programa de formação continuada. Em relação ao Programa Mais Educação, são enfáticos ao afirmar que se trata de recurso financeiro para atendimento às necessidades da escola, sem, no entanto, evidenciar o trabalho pedagógico e consideram que a educação em tempo integral tem se concretizado como política de assistência aos estudantes em risco social. Destaca-se a necessidade de formulação de políticas educacionais ou mesmo uma reforma educacional, que considere a educação em tempo integral como prioridade.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral, Programa Mais Educação, Formação de Professores, Representações Sociais.

ABSTRACT

This thesis brings to the theme of Integral Education, the More Education Program, in the city of Curitiba, Paraná, and teacher training policies, with a view to analyzing the Social Representations of managers and teachers of the state and municipal public schools of Curitiba / PR. When it comes to education, there is a concern to define strategies for the pursuit of quality, one of which is related to the provision of full-time education, which has been present in the legislation since LDB 9.394 / 1996. To implement what was regulated by legislation, different actions were developed in the Brazilian states and municipalities, starting with programs such as Mais Educação, defined by the federal government. Faced with this reality, there is a concern to conceive the training that teachers have been receiving for this educational process. It is necessary to think about the actions developed for full-time education. In view of these considerations, it was outlined as a research problem: What is the relation between the policies of full-time education for the public school of Curitiba (State and Municipal) and the More Education Program in the representations of managers and teachers? The objective was to analyze the relationship between full-time education policies for the public school of Curitiba (State and Municipal) and the More Education Program in the representations of managers and teachers, in a dialogue with education and education policies. For this, a methodology of qualitative approach and of the Theory of Social Representations, developed by Moscovici (1978, 2003; To support the treatment of empirical research data, we used the Content Analysis proposed by Bardin (2010). Among the main authors that have supported this reflection are Alves-Mazzotti (2008), Arroyo (2012), Arruda (2002), Brzezinski (2010,2014), Cavaliere (2002, 2009), Coelho and Cavaliere Ferreira (2007), Evangelista and Triches (2012), Gatti (2010, 2013, 2016), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2008, 2011), Moscovici 2013), Shiroma, Campos and Garcia (2011), Souza (2007). In empirical research, we opted for the semi-structured interview, which involved 37 professionals between managers and teachers from 11 municipal schools and 7 state schools in Curitiba / PR. The results allowed to consider that the training of teachers has not been adequate to the needs brought by full-time education, whose work focuses on the integral development of the student. In relation to the More Education Program, they are emphatic in affirming that it is a financial resource to meet the needs of the school, without, however, evidencing the pedagogical work and consider that full-time education is in evidence as a policy of assistance to students At social risk. It is important to emphasize the need to formulate educational policies or even an educational reform that considers full-time education a priority.

Keywords: Education in Full Time, More Education Program, Teacher Training, Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Classificação do direito.....	30
Quadro 2 – Legislação Brasileira e seus desdobramentos para a Escola em Tempo Integral (1990-2014).....	40
Quadro 3 – Dissertações que analisam o Programa Mais Educação (2013-2016)...	42
Quadro 4 – Teses que analisam o Programa Mais Educação (2013-2016).....	46
Quadro 5 – Significados dos termos Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Programa Mais educação.....	49
Quadro 6 – Educação em tempo Integral nas Escolas Estaduais do Paraná	56
Quadro 7 – Cursos de Licenciatura no Brasil – 1999-2005.....	63
Quadro 8 - Dimensões, categorias e subcategorias da pesquisa	95
Quadro 9 – Temas das unidades de sentido.....	111
Figura 1 – Etapas da pesquisa.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Caracterização da Escolas Estaduais de Curitiba participantes da pesquisa.....	88
Tabela 2 - Caracterização das Escolas Municipais de Curitiba participantes da pesquis.....	89
Tabela 3 - Caracterização dos sujeitos entrevistados nas Escolas Estaduais de Curitiba.....	89
Tabela 4 - Caracterização dos sujeitos entrevistados nas Escolas Municipais de Curitiba.....	90
Tabela 5 - Siglas dos sujeitos entrevistados na escola estadual de Curitiba e na escola municipal de Curitiba.....	96
Tabela 6 – Caracterização dos participantes da pesquisa por sexo, idade e tempo de atuação na rede pública estadual e municipal de Curitiba/PR	99
Tabela 7 – Caracterização dos participantes da pesquisa por tempo de atuação nas escolas com o Programa Mais Educação, em Curitiba/PR	99
Tabela 8 – Tipo de formação em nível superior, pós-graduação lato e stricto sensu dos participantes da pesquisa, nas escolas estaduais e municipais, com o Programa Mais Educação, em Curitiba/PR.....	100
Tabela 9 – Total de participantes da pesquisa por escolha do local de trabalho, nas escolas estaduais e municipais, com o Programa Mais Educação, em Curitiba/PR	102
Tabela 10 – Total de participantes da pesquisa sobre trabalhar com alunos, nas escolas estaduais e municipais, com o Programa Mais Educação, em Curitiba/PR	102
Tabela 11 – Categorias e subcategorias de análise por frequência Estado e Município – 2015/2016	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAICs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEIs	Centros de Educação Integral
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação.
CIFOP	Centro Integrado de Formação de Professores
ESEs	Escolas Superiores de Educação
ETIs	Escolas de Tempo Integral
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Curitiba
UM	Universidade do Minho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 COMO TUDO COMEÇOU.....	16
1.2 PARA ENTENDER A CONSTRUÇÃO DA TESE	17
2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	29
2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	29
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	34
2.2.1 As pesquisas sobre o Programa mais Educação no Brasil	41
2.2.2 Brasil: educação integral, educação em tempo integral e o Programa Mais Educação	48
2.3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA.....	56
2.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	60
2.5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E A ESCOLA A TEMPO INTEIRO	70
3 DESENHANDO O TRABALHO	83
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	83
3.2 O CAMINHO PERCORRIDO.....	86
3.2.1 Problematização e organização (1ª etapa)	86
3.2.2 A entrevista e a coleta de dados (2ª etapa)	92
3.2.3 Ouvindo, assimilando e categorizando (3ª etapa)	94
3.2.4 Organização e tratamento dos dados	97
3.3 PROFESSORES E GESTORES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL E MUNICIPAL DE CURITIBA, EM TEMPO INTEGRAL COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	99
3.4 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL E MUNICIPAL EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA/PR.....	100
3.5 POR QUE TRABALHAR NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?.....	101
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O QUE DIZEM OS GESTORES E PROFESSORES	103
4.1 CONHECENDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A SUA DIMENSÃO PROCESSUAL.....	103

4.2 ELEMENTOS ESSENCIAIS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.	106
4.3 DISCURSOS PRESENTES NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA/PR: QUAIS REPRESENTAÇÕES.....	109
4.3.1 Programa Mais Educação	112
4.3.2 Formação de Professores	117
4.3.3 Representação de Educação Integral	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES	151
ANEXOS	151

1 INTRODUÇÃO

1.1 COMO TUDO COMEÇOU...

Quando nos propomos a produzir uma tese, ela vem carregada de significado para nós como pesquisadores e profissionais da educação, pois buscamos compreender as questões que nos afligem em nossa trajetória pessoal e principalmente profissional.

Não é tarefa fácil, pois como pesquisadora, é necessário fazer um exercício reflexivo frente ao vivido, articulando-o ao idealizado, procurando (re)significar as experiências no campo profissional. Dessa forma, Saviani (2014, p. 1) respalda-nos ao dizer que “[...] na maior parte do tempo, as ações humanas desenvolvem-se normalmente, espontaneamente, ao nível, portanto da consciência irrefletida, até que algo interrompe seu curso e interfere no processo, alterando sua sequência natural”. Por isso, acabo sendo instigada a “[...] procurar descobrir o que é esse algo que, normalmente, nós nomeamos com a palavra *problema*” (p. 1, grifos do autor).

A educação em tempo integral está presente em minhas reflexões desde antes que surgissem as primeiras escolas públicas com essa característica em Curitiba. Nas conversas com meu pai sobre educação, essa forma de organizar a escola já permeava nossas reflexões de forma agregadora. Como professora do município de Curitiba, sempre tive interesse sobre o tema, chegando a atuar em uma escola de tempo integral, por pouco tempo como professora do Complexo II¹. Quando fiz mudança de área de atuação e passei a atuar como pedagoga no mesmo município, escolhi uma escola em tempo integral para trabalhar e foi aí que se consolidou meu interesse pela educação em tempo integral.

No ano de 2006, fui convidada a compor a equipe da Secretaria Municipal de Educação, especificamente na Gerência de Educação Integral, do Departamento de Ensino Fundamental. Nesse período é que se iniciaram, no município de Curitiba, as primeiras aproximações com o Programa Mais Educação, em 2008, quando participei de algumas videoconferências na Universidade Federal do Paraná sobre o programa federal.

¹ O Complexo II refere-se ao prédio anexo à escola, que tem como proposta o trabalho complementar na escola em tempo integral, por meio de oficinas.

A partir dessa trajetória profissional, a educação integral em tempo integral tem sido um desafio e, ao mesmo tempo, uma paixão, pois acredito que essa é a forma como deveria se apresentar a educação para todas as crianças, uma educação integral, numa jornada diária de no mínimo sete horas, acreditando ainda que uma jornada com essa característica (educação em tempo integral) pressupõe uma concepção de educação integral.

Reconheço a importância dessa jornada a todos os estudantes brasileiros, independentemente de sua situação econômica e social, como direito, de forma a proporcionar o desenvolvimento integral desse sujeito. Comungo das ideias de Cavaliere (2009, p. 5) ao afirmar que “[...] uma concepção contemporânea de educação integral na escola, partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas, e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelo em outras instituições sociais”. Nesse sentido ainda, conforme a autora, possibilitar uma vivência democrática no dia a dia em especial, “[...] no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada” (p. 5).

Minha dissertação de mestrado no período de 2009 a 2011 levou-me a muita reflexão, pois procurei compreender quais as influências das políticas de formação de professores para a escola de tempo integral e para o trabalho do pedagogo. Aspecto que me faz concordar com Gamboa (2012, p. 84), quando este afirma que “[...] a concepção de realidade ou de mundo (cosmovisão) depende em grande medida da própria história de cada pesquisador”. É do processo vivido que surge dentre muitas questões sobre a escola em tempo integral e dentre elas a que atribui significado a essa pesquisa, ou seja, qual a relação das políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação, além de outro grande desafio que é a formação de professores para esse modelo de escola, visto que a experiência vivenciada na escola permite perceber que a formação que está sendo realizada não tem possibilitado ao professor refletir sobre as questões da escola em tempo integral.

1.2 PARA ENTENDER A CONSTRUÇÃO DA TESE

Os estudos que envolvem a formação de professores têm sido tema de debates e reflexões dos pesquisadores brasileiros, como Brzezinski (2010, 2014),

Gatti (2010, 2013, 2016) e Veiga e Viana (2012) sobre a formação do professor e suas contradições. Há uma preocupação em se conceber, ou mesmo, definir a forma como os professores vêm organizando o processo educativo; no entanto, como explica Cosme (2011, p. 27), “[...] não há respostas indiscutíveis que permitam definir como é que os professores devem conceber, organizar e promover o processo de influência educativa pelo qual são responsáveis no seio das escolas”, pois como esclarece a autora, podemos perceber que “[...] as instituições educativas dependem das opções ideológicas, epistemológicas e pedagógicas daqueles que as propõem [...]” (p. 27).

Outro aspecto que a autora esclarece está nas exigências e nos desafios que interferem no trabalho do professor, uma vez que “[...] também se torna cada vez mais arriscado definir, de forma prévia aos contextos escolares e aos professores que aí intervêm, o inventário das exigências e dos desafios concretos que permitem configurar e definir o trabalho docente “(p. 27).

É nesse sentido que ser professor nomeadamente apresenta características diferentes daquelas evidenciadas em sua formação e necessárias ao enfrentamento do cotidiano de trabalho escolar e a sua formação é necessária para atender às demandas presentes nesse cotidiano.

Dessa forma, a formação de professores e a profissão transformam-se numa questão complexa, em função dos contextos sociais, políticos e econômico que se condicionam num processo histórico (CUNHA, 2011).

As políticas educacionais que regulam² a formação de professores no Brasil tratam de questões que se referem à “[...] atuação dos professores na escola básica” (ENS; GISI, 2011, p. 25). Compreender o impacto dessas políticas na formação de professores e consequências para o trabalho docente, principalmente no que se refere à escola de tempo integral, é um dos desafios que se pretende vencer nessa pesquisa.

Hoje, as culturas não sofrem apenas os impactos de seu contexto local, mas, sim, do global, haja vista o atendimento às orientações dos organismos

² Nesse estudo, tomamos a palavra Regulação na explicação de Barroso (2005, p. 727), de que por estar “[...] associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao ‘novo’ papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de ‘modernização’ da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal”.

internacionais³ que definem mudanças na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. São orientações que, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), propõem a transposição das reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra para o Brasil e países Latinos Americanos, que

[...] por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação (Grifos no original).

Autores, como Ens e Gisi (2011), defendem que as mudanças que vêm ocorrendo, especialmente desde a década de 1990, decorrem de reformas econômicas e políticas no contexto internacional. Esclarecem as autoras que “[...] trata-se de um cenário em que vigora o ideário neoliberal, diante de novos padrões impostos pelo domínio da globalização na economia mundial”, além disso, é consequência “[...] da própria crise estrutural do capitalismo que se instaurou desde os anos 1970, nos países centrais e posteriormente nos países periféricos” (p. 25-26).

Por consequência, o trabalho dos professores, ligado às políticas educacionais, passou a ficar atrelado aos contextos socioeconômicos definidos pelo cenário dominado pelo ideário neoliberal, em que se defende a não participação do estado na economia e como consequência acaba repercutindo sobre a educação, quando organismos internacionais, como o FMI ou mesmo o Banco Mundial, acabam intervindo nas políticas voltadas à educação, colocando-a como prioridade, mas precisando adequar-se à ideia de que pode ser feita com menos recursos.

No Brasil, uma das políticas educacionais estratégicas voltadas para aspectos de busca da qualidade da escola e alcance de suas metas é a relativa à oferta da educação em tempo integral, cuja necessidade tem se evidenciado desde os anos 1930, na pessoa de Anísio Teixeira, e nas últimas décadas, principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que estabelece em seu artigo 34 a ampliação da jornada escolar,

³ Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

Art.34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996 – Grifo nosso).

Para cumprir o que está legislado, o Plano Nacional da Educação foi aprovado em 2001, com duração de dez anos (PNE, 2001-2011), que tinha, entre outros objetivos, a elevação global do nível de escolaridade da população e trouxe a “Educação em tempo integral” como meta para oferta às crianças oriundas das classes menos favorecidas, no Ensino Fundamental e para a Educação Infantil (BRASIL, 2001).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 13.005, do dia 25 de junho de 2014, que traz como Meta 6 o tema educação em Tempo Integral, propondo sua oferta (a ser atingida até 2024) em “[...] no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Com esse objetivo e com o intuito de efetivar o que foi regulado pela legislação, foram desenvolvidas diferentes ações nos estados e municípios brasileiros, tendo como ponto de partida programas, como o Mais Educação, definidos pelo governo federal. Mesmo tendo um programa e uma agenda de educação integral, como indica Leclerc (2012), no ano de 2007 foi instituído o Programa Mais Educação, pela Portaria Interministerial n. 17/2007, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse programa tem como objetivo “[...] induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2007, p. 7).

O PDE surge no contexto educacional brasileiro “[...] como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas (**educacionais**) em desenvolvimento pelo país” (SAVIANI, 2007, p. 123 – **grifo nosso**) e no qual o Programa Mais Educação é uma das suas expressões mais evidentes. Esse programa propõe-se a dar suporte aos sistemas estaduais e municipais de forma que esses sejam estimulados a ampliar a jornada escolar “[...] com duração igual ou superior a sete horas diárias”, como dispõe o artigo 1.º, do Decreto n.º 7.083, de 27

de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). Para o recebimento de recursos, as escolas elaboram projetos voltados ao atendimento de um pequeno número de alunos, em torno de 100, orientadas pelos órgãos mantenedores municipais e/ou estaduais, atendendo às especificidades do Programa com o intuito de receber os recursos destinados para tal.

A tarefa inicial do Programa Mais Educação, segundo Moll (2012, p. 131),

[...] refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária a *desnaturalização* da escola em turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais (grifos no original).

Essas questões, de acordo com o documento orientador do programa, tomadas como irradiadoras à promoção da ampliação de tempo em diferentes espaços, sejam na própria escola ou em espaços próximos a ela, têm como objetivo oferecer diferentes oportunidades educativas com a participação de diversos atores sociais, sob a coordenação das escolas e dos professores (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação dirige-se, inicialmente, ao atendimento, porém em caráter prioritário, a escolas localizadas em regiões metropolitanas e capitais que apresentem um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e cujos estudantes estejam em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2009).

Pode-se evidenciar como característica, em uma análise preliminar, o caráter compensatório desse programa ao percebê-lo como uma das estratégias para a diminuição da desigualdade educacional no Brasil, tendo em vista sua proposição para execução inicial em locais considerados pela vulnerabilidade social associada a baixos índices de condições de oferta e de desempenho da educação obrigatória avaliados oficialmente (IDEB).

A cada dia, a oferta da educação integral acontece nas instituições escolares, de diferentes formas. Observa-se, ainda, que as práticas sugeridas pelo Programa Mais Educação ocorrem em múltiplos espaços, além do espaço escolar, registrando-se que o desafio do atendimento a esses estudantes para fazer chegar, às populações, os benefícios de uma escola com a característica da escola em tempo integral é enorme.

A investigação desse problema levou a opção teórica e metodológica assumida: a de ter por apoio para sua execução a Teoria das Representações

Sociais, a qual se justifica pela fecundidade dessa teoria para investigar a forma como funcionam os sistemas utilizados individualmente ou por grupo(s) para qualificar e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Isso porque a representação social constrói-se na e pela relação entre os sujeitos e se constitui, como assevera Alves-Mazzotti (2008, p. 24), como um “[...] processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo ausente”.

A representação social é o saber do cotidiano, segundo Jodelet (2001), a partir do qual os sujeitos, pessoas comuns, sentem e valorizam, tomam decisões e agem no mundo que os cerca. Portanto, as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa (professores e gestores) sobre a escola em tempo integral e o programa mais educação traduzem o que sentem, valorizam e como agem frente aos dilemas do cotidiano da escola em tempo integral em Curitiba, Paraná, Brasil. Informam-nos, ainda, como as políticas educacionais para a escola em tempo integral se concretizam no campo educacional e como possibilitam à população esse modelo de educação, é possível a compreensão da realização das políticas de formação de professores.

Como assevera Azevedo (2004, p. XI), “[...] não é outra a realidade que estamos assistindo no Brasil, quando empiricamente constatamos, dentre outros aspectos, o direto imbricamento entre os princípios que regem a reforma administrativa do Estado e as políticas educacionais que vêm sendo propostas e implementadas”.

Faz-se necessário, a nosso ver, o entendimento de que a escola de tempo integral tem uma responsabilidade singular em relação à educação ofertada, visto o direito a essa educação não se limitar ao direito de acesso e de frequentar esse espaço diferenciado, pois a educação precisa ser integral, como explica Paro (2009, p. 20) “[...] passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões”, com o intuito de um trabalho com um currículo mais amplo, que compreenda atividades mais partícipes e que resultem em um tempo qualitativamente utilizado.

Consideramos, ainda, necessária a proposição e a efetivação de políticas educacionais de formação, inicial e continuada, de professores, atinentes a esse

projeto de escola, as quais requerem a concretização de políticas de formação de professores para as escolas de tempo integral, como estratégias indutoras para a educação em tempo integral. A formação em tempo integral de estudantes, na escola em tempo integral, segundo Cavaliere (2009, p. 55), estrutura-se por meio de “[...] um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades”. O exame dessas ações e de seus efeitos pode ser transformado em possíveis soluções de questões relacionadas à realidade educacional brasileira no que se refere à escola em tempo integral.

Isso posto, levantamos como questão de pesquisa: Qual a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação nas representações de gestores e professores?

Sendo definido como objetivo geral desse estudo: Analisar a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação nas representações de gestores e professores.

Como objetivos específicos, foram elencados:

- a- identificar as políticas educacionais para educação em tempo integral no Brasil e Curitiba/Paraná;
- b- caracterizar as políticas educacionais de formação de professores para educação em tempo integral no Brasil e em Portugal;
- c- compreender a proposta do Programa Mais Educação e sua relação com as políticas, pelas representações sociais de professores e gestores que atuam em escolas municipais e estaduais com atendimento em tempo integral no município de Curitiba (PR-Brasil);
- d- levantar proposições para o desenvolvimento da Escola em Tempo Integral, com base na análise realizada.

Compreende-se que o projeto de escola integral que visa a oferta da educação em tempo integral é uma demanda da sociedade atual quanto à necessidade de o estudante permanecer na escola um tempo maior. Esse tempo ampliado, porém, precisa ser organizado levando em conta a legislação, visto essa oferta de ampliação para a jornada escolar só ter sentido se for possível oferecer oportunidades que favoreçam a aprendizagem significativa e atendam às

necessidades da população. Esse argumento é corroborado por Mira, Stival e Withers (2009) ao defenderem que essa oportunidade é uma forma de (re)organização e otimização dos ambientes escolares em termos de tempo e espaço, para que sejam desenvolvidas atividades que possibilitem uma contribuição ao desenvolvimento integral dos educandos estudantes, enriquecendo o trabalho que já é desenvolvido na escola.

Nesse contexto, urge que se conte com professores formados para atuar numa escola com essa especificidade de atendimento. Tem-se no contexto investigado levar em conta que a formação de professores para essa investigação deve ser a licenciatura em Pedagogia e as demais licenciaturas, pois a Educação em Tempo Integral, no Programa Mais Educação, propõe o atendimento ao Ensino Fundamental fase I (município) e fase II (Estado), como um todo.

Sobre a formação de professores para a Educação Básica, no curso de Pedagogia, Gatti (2010, p. 1357) afirma que “[...] essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização”. Para isso é necessária uma complexidade no currículo e nota-se pelas orientações da “[...] resolução **[1 de 15/05/2006]**, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária” (GATTI, 2010, p. 1357 – grifos nossos).

Entende-se que formar professores envolve duplamente a compreensão da importância da sua função no processo educacional e a qualidade de sua formação, conforme destaca Veiga (2009, p. 25) ao explicitar que essa formação precisa contemplar “[...] uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica”.

A licenciatura em Pedagogia procura contemplar uma formação científico-pedagógica, quanto à formação dos licenciados nos componentes curriculares, tem ocorrido uma luta para ajustar essa formação à necessidade cotidiana de uma formação pedagógica, sem deixar de lado a formação disciplinar específica, pois segundo Gatti (2010, p. 1357), “[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. Formação essa que não tem atendido à realidade escolar.

Para atender e discutir às demandas sociais, políticas e econômicas que configuram essa formação, é fundamental que a formação de professores seja compreendida em sua dimensão social, ou seja, como direito e como responsabilidade de uma política pública educacional e, se constituir, como afirma Sarmiento (2012, p. 28), a partir da “[...] complexificação da organização escolar e o exercício de novos papéis na estrutura escolar, obriga a que a formação inicial tenha isso em linha de conta, introduzindo essas temáticas nos seus planos de estudo”.

Paralelamente aos estudos realizados sobre a formação docente e a escola de tempo integral, o aprofundamento teórico foi realizado com pesquisadores portugueses da área de formação de professores, em que a partir da realização de um Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE – Estágio Científico Avançado) na Universidade do Minho (UM), em Braga-Portugal, houve a oportunidade de estudos sobre o tema, além de entrevistas com pesquisadores portugueses, que são professores dessa universidade.

Além disso, a educação portuguesa traz a característica da Escola a Tempo Inteiro, que se constitui no continente português desde 2005, ajustando a jornada escolar de todo os alunos de forma completa, com vistas à “[...] promoção da igualdade de oportunidades no acesso a atividades paraescolares (desportivas, artísticas, culturais, etc. ”, aumentando, dessa forma, o tempo escolar (PIRES, 2014, p. 9).

A definição por realizar parte de minha formação em Portugal está nas semelhanças educacionais e grande articulação teórica com o Brasil e pela característica da escola a tempo inteiro colocada em prática poucos anos antes que o Brasil, mas em todas as escolas portuguesas.

O período de estudo, de novembro de 2014 a fevereiro de 2015, possibilitou a ampliação e a reorganização dos estudos sobre a escola a tempo inteiro (Portugal) e a escola em tempo integral (Brasil), o aprofundamento do aporte teórico e a composição dos procedimentos teóricos e metodológicos para se alcançar os objetivos delineados nessa investigação. O contato durante a realização de entrevistas com professores/pesquisadores da Universidade do Minho trouxe valiosas contribuições a essa investigação.

No Brasil, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores (diretores e pedagogos) e professores das escolas municipais e estaduais de Curitiba em que o Programa Mais Educação estava sendo desenvolvido. As entrevistas foram

categorizadas e subcategorizadas para responder aos objetivos desse trabalho. Levou-se em consideração que é nesse processo, o de entrevista, que se originam conflitos, contradições, tensões, divergências, frustrações e resistências e que estes configuram as representações de gestores e professores sobre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal), o Programa Mais Educação e a formação de professores. Como orienta Moscovici (1978, p. 26), as representações sociais são “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

Com base nos aspectos elencados nessa investigação, realizamos uma análise do momento sócio-histórico brasileiro, tendo por foco a relação das políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação, uma vez que o contato com as escolas mostra que sua prática vem acontecendo no espaço escolar, sob a forma de distintos projetos e programas.

Os aspectos relacionados aos aportes teóricos que embasam o desenvolvimento dessa pesquisa, com a preocupação da caracterização do que é política para a compreensão do que é política pública e de como as políticas de educação em tempo integral constituem-se no cotidiano brasileiro, a formação de professores no Brasil e em Portugal, o direito à educação serão focalizados. Além disso, o estudo das representações sociais constitui-se num aporte teórico para o entendimento da realidade que cerca a implantação e interlocução dessas políticas no espaço escolar, especialmente os da ação de professores e gestores. Percebe-se a compreensão dos fenômenos em suas diferentes manifestações, para elucidar os pressupostos presentes e procura-se esclarecer as fases ocultas que se escondem atrás desses fenômenos, por meio da interpretação (GAMBOA, 2012).

O presente estudo, aprovado pelo Parecer n. 1.067.239, do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (Anexo A), integra o conjunto de trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”, nomeadamente daqueles associados ao Projeto “Políticas de Formação de Professores: Representações Sociais sobre Inserção, Trabalho Docente e Profissionalização no Espaço Escolar” proposto no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/PUCPR, por docentes da linha de pesquisa: “História e Política da Educação”.

Essa pesquisa tem foco na investigação de políticas de formação de professores, profissionalização e trabalho docente no espaço escolar com fundamentos teóricos na Teoria das Representações Sociais e nas políticas educacionais. Está vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais/Fundação Carlos Chagas – CIERS-ed/FCC e à Cátedra da Unesco sobre Profissionalização Docente.

Com o objetivo de refletir acerca do tema pesquisado e das questões trazidas na coleta de dados, a presente tese está composta em quatro capítulos, incluída aqui a introdução como capítulo um.

O capítulo dois faz um estudo sobre o direito à educação e procura evidenciar o direito à educação na legislação brasileira, contextualizando-o na escola em tempo integral, além de verificar como as políticas públicas constituem-se e como a legislação vem se configurando na educação brasileira e portuguesa, principalmente no que concerne à escola em tempo integral e à formação de professores.

Traz ainda as questões referentes às políticas de educação em tempo integral e o Programa Mais Educação e busca ampliar o conceito que embasa essa especificidade de escola e sua complexidade no sentido de compreender que não basta apenas o alargamento do tempo escolar, mas que resulte em um tempo construído de forma intencional. Para tal, o capítulo tem como aporte teórico autores como Afonso (2001), Arroyo (2012), Ball em entrevista a Avelar (2016), Barroso (2005), Bobbio (1992), Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008), Bodião e Formosinho (2010), Boneti (2011), Brzezinski (2010,2014), Cavaliere (2010), Coelho e Cavaliere (2002), Evangelista e Shiroma (2007), Evangelista e Triches (2012), Ferreira e Araújo (2012), Formosinho (2009), Gatti (2010, 2013, 2016), Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), Nóvoa (1992), Saviani (2008, 2009, 2011, 2013), Souza (2007), Souza-Pereira, Leite e Carvalho (2015), entre outros.

O capítulo três foi elaborado com o objetivo de tratar dos aspectos referentes aos aportes metodológicos que dão suporte ao desenvolvimento da pesquisa, discorre sobre os procedimentos realizados para a construção do trabalho, a abordagem utilizada e os instrumentos que compuseram a coleta de dados. Nesse capítulo, estão incorporadas a caracterização do contexto pesquisado e dos sujeitos que contribuíram para a realização da investigação, a forma como se sucederam as entrevistas e, posterior a isso, a organização e sistematização das análises realizadas sobre o material coletado. Para embasar as questões levantadas nesse

capítulo, buscou-se o aporte teórico de autores, como Banchs (2004), Bauer, Gaskell e Allum (2008), Bardin (2010), Chizzotti (2000), Denzin e Lincoln (2006), Lüdke e André (1986), Ricoeur (1969), Severino (2007), Szymanski (2010), entre outros.

No capítulo quatro, embasado na Teoria das Representações Sociais, são apresentados os dados sistematizados da coleta de dados a partir das entrevistas realizadas nas escolas públicas (estaduais e municipais) que ofertam Educação em Tempo Integral, no Programa Mais Educação, no município de Curitiba, numa abordagem de pesquisa qualitativa, demonstrando os dados organizados por categorias de análise, que possibilitam analisar e discutir essas categorias à luz de autores, como Arroyo (2012), Alves-Mazzotti (2008), Arruda (2002), Banchs (2000, 2004), Cavaliere (2002, 2009), Flores (2003), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2008, 2011), Marcel García (1999), Maurício (2009), Moll (2009, 2012, 2013), Moscovici (1978, 2009, 2012), Paro (2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Tardif (2014), Wachelke e Camargo (2007), entre outros.

Nas Considerações Finais, são evidenciados os achados da pesquisa, trazendo as inferências conclusivas da pesquisadora, que procuram responder aos objetivos da pesquisa, com reflexões sobre a Escola em Tempo Integral, o Programa Mais educação e a formação de professores. São apresentadas, ainda, questões que possibilitam futuras pesquisas relacionadas ao tema.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, serão abordados o direito à educação como elemento fundamental à concretização da escola em tempo integral e as políticas educacionais que definem e organizam esse tipo de escola no Brasil, bem como a legislação que organiza o Programa Mais Educação. Buscou-se compreender a relação entre escola em tempo integral e o Programa Mais Educação no Brasil e como vem se constituindo a formação de professores no Brasil e a formação de professores em Portugal para as escolas a tempo inteiro.

Fundamentou-se a presente análise em autores, como Afonso (2001), Arroyo (2012), Ball em entrevista a Avelar (2016), Barroso (2005), Bobbio (1992), Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008), Bodião e Formosinho (2010), Boneti (2011), Brzezinski (2010, 2014), Cavaliere (2010), Coelho e Cavaliere (2002), Evangelista e Shiroma(2007), Evangelista e Triches (2012), Ferreira e Araújo (2012), Formosinho (2009), Gatti (2010, 2013, 2016) Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), Nóvoa (1992), Saviani (2008, 2009, 2011, 2013), Souza (2007), Souza-Pereira, Leite e Carvalho (2015), entre outros.

2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O direito à educação é tema recorrente quando se refere à educação pública. Para refletir sobre esse tema, é indispensável compreender alguns significados e levar em conta que se trata de um termo polissêmico. Para esse trabalho, será considerado o direito ao se referir ao ordenamento legal e de políticas públicas.

O primeiro significado a que se remete é o de direito em sua forma mais primitiva, que, de acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008, p. 446), é “[...] aquilo que é justo, reto e conforme a lei”, ou ainda a “[...] faculdade legal de praticar ou não um ato, de fruir ou de dispor de alguma coisa, ou de exigir algo de outra pessoa ou da sociedade: os direitos do cidadão”, e até o “[...] conjunto de leis ou normas que regulam as relações dos homens em sociedade”.

Face ao exposto, Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008, p. 349) contribuem ao inferir que o termo direito associado à teoria do Estado ou da política (que é o buscado nesse trabalho) refere-se ao “Direito como ordenamento normativo”, que envolve o “[...] conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo uma

unidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para convivência e sobrevivência do grupo social”, levando em consideração a reação que esse grupo opera quando da violação dessas normas.

Marshall (1967) traz sua colaboração ao classificar o direito em direitos civis, políticos e sociais (Quadro 1):

Quadro 1 – Classificação do direito

DIREITOS CIVIS	Direitos necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa. Pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça.
DIREITOS POLÍTICOS	Direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo.
DIREITOS SOCIAIS	Tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base na teoria de Thomas Humprey Marshall (1967, p. 63).

Como diz Bobbio (1992, p. 5) em relação aos direitos do homem,

[...] por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Ao tomar-se a educação como um direito social, considera-se que o direito à educação no Brasil vem se configurando como direito da pessoa humana, mas nem todos conhecem os instrumentos de exigibilidade que a legislação põe à disposição de cada pessoa.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, reconhece e define o direito à educação como um dever e o primeiro dos direitos sociais, em que o Estado tem como responsabilidade garantir a todos os sujeitos a educação,

Art. 6 - Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Esse documento concebe o Brasil como um Estado social de direito, com inspiração democrática, que demanda o respeito aos direitos individuais, assim

como a concretização dos direitos sociais, que não podem ser negados (DUARTE, 2007).

A educação, por ser considerada um direito social, fortalece o cumprimento dos demais direitos sociais e estabelece condição para que esses direitos constituam-se. Essa concepção é corroborada por Saviani (2013, p. 745) ao afirmar que “[...] a participação ativa” na sociedade em que se está inserido e o “[...] exercício dos direitos de todo o tipo” tem como pressuposto o “[...] acesso aos códigos escritos”, fazendo com que a escola seja o principal canal para “[...] converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres”.

Ao reafirmar-se a educação como direito, destaca-se a prioridade a ser dada à educação como direito social. Fica evidente que não bastam programas de governo para alcançar a qualidade social da educação, são fundamentais políticas públicas que a definam como indispensável, que precisam ser elaboradas e implementadas com excelência, haja vista os direitos sociais.

Nesse movimento de tomar a educação como direito social e com o intuito de normatizar o que está posto na Constituição Brasileira (1988), algumas leis foram homologadas e trazem o tema em seu texto referência ao reiterar o direito à educação. Entre elas, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 1990, que em seu capítulo IV, artigo 53, define que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que traz o Título III inteiramente voltado ao Direito à Educação e Dever de Educar, e o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que incorpora os princípios do respeito aos direitos humanos, com metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade e que estão relacionadas ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (BRASIL, 1996; 2014). Esse aspecto é confirmado por Menezes (2012, p. 140) ao explicar que documentos como a LDB/1996 e o PNE/2014 “[...] reiteram o direito à Educação Integral, e, de forma não inter-relacionada, trazem para a reflexão o tempo integral, um dos possíveis alicerces para a construção dessa educação”, embora a autora considere que nenhuma das legislações define de forma clara do que se trata o tempo integral.

Tendo em vista que a educação como direito do cidadão e “[...] dever do Estado e da família” e que “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) é que se considera ser de fundamental importância que a Educação em Tempo Integral seja tratada no bojo das políticas educacionais como um dos meios de propiciar, ao estudante brasileiro, o acesso ao direito social – a educação.

Outra questão é com relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴, que em seu artigo 10, prevê a distribuição proporcional de recursos para a educação básica, inclusive para o ensino fundamental integral, como estabelece o inciso IX (BRASIL, 2007).

Ao considerar que a Educação em Tempo Integral tem sido utilizada como estratégia para o desenvolvimento educacional, mesmo que por meio do Programa Mais Educação, e que essa forma de oferta educativa precisaria desenvolver um trabalho que buscasse o pleno desenvolvimento dos estudantes e que possibilitasse contribuir para o avanço da aprendizagem desses estudantes, preocupando-se com uma formação mais ampla, é que se compreende que a Educação em Tempo Integral é direito dos educandos. Essa ideia é corroborada por Arroyo (2012, p. 33) quando afirma que “[...] o direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola”.

Embora esse direito seja reconhecido pela legislação brasileira e que é um dever sua garantia, legitimado juridicamente, nem sempre o direito à educação em tempo integral compõe essa ideia, pois segundo Marcelo Mazzolli (2014), em debate virtual, afirma que “[...] a educação integral não é ponto de partida, mas de chegada; é tempo estendido, é educação na escola, é educação nos espaços, mas uma política que, sobretudo, revisita o contrato social da escola”⁵ e que se pode fazer muito mais do que tem sido feito.

⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, de natureza contábil, regulamentando a aplicação e a manutenção de recursos para o desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2007).

⁵ MAZOLLI, Marcelo Roberto Garcia. *Debate virtual: O direito à educação integral para crianças e adolescentes: que direito é esse?* Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/direito-a-educacao-integral-para-criancas-adolescentes-direito-e-esse/>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

Destaca-se que Menezes (2012) indica em suas investigações que diferentes autores desenvolvem estudos sobre o direito à educação em função do ordenamento jurídico vigente (Constituição Federal de 1988), mas indica “[...] não são muitos que se detêm sobre a reflexão do direito à educação (em tempo) integral” (MENEZES, 2012, p. 139).

Com relação aos aspectos apontados por Menezes (2012), Arroyo (2012, p. 33) destaca que nas últimas décadas cresceu a “[...] consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares”, cresceu também a percepção de que o tempo escolar que está posto hoje em nossa educação é muito curto, pois o direito a educação propagado pela legislação levou ao “[...] direito a mais educação e a mais tempo de escola”.

Arroyo (2012, p. 35) complementa que a escola de tempo integral precisa ser reconhecida primeiramente como política pública, ou seja, “[...] uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola” e que poderá ser uma forma de se “[...] avançar nesses direitos e uma forma de garantir tempos-espacos de um viver mais digno”. E assim reconhecido esse direito com seu significado político pedagógico, são implementados na escola e assumidos como direito pelos profissionais que estão no cotidiano escolar.

Faz-se necessário apontar que persiste na escola uma visão que considera as crianças e jovens das classes populares como sujeitos que apresentam problemas de aprendizagem, classificados como reprovados, defasados entre outras questões e que como Arroyo (2012, p. 37) denuncia,

[...] quando essa visão predomina, enraizada na cultura gestora escolar e docente, ou quando predomina nas políticas e diretrizes e no rígido corpo normativo e avaliativo, termina marcando todas as políticas, diretrizes, regimentos, projetos e propostas. Sua intenção será **mais educação e mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes menos capazes de aprender, acelerar lentos e desacelerados, suprir carências mentais, de racionalidade escassa, ajudar nos deveres de casa, reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos**, elevar as médias das provinhas e provões federais, estaduais e municipais (grifos nossos).

A concepção de educação integral, alerta Guará (2009, p. 66), “[...] encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal em outras áreas da política social”, e embasada na proteção integral garante o direito do estudante de “[...] receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais [...]”.

Portanto, compreender e aceitar a educação em tempo integral como direito é uma tarefa urgente na formação dos profissionais da educação, pois não se pode reduzir esse projeto de escola a mais educação dos comportamentos e pensar que ela tem como objetivo retirar as crianças dos riscos eminentes que se apresentam na sociedade, como as drogas, a violência e outras mazelas, com vistas a reduzir políticas educacionais e programas a “[...] ações moralizantes dos filhos(as) do povo” (ARROYO, 2012, p. 37).

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Ao se pensar em uma política, é necessário considerar a ideia de que ela não é apenas um documento, mas uma “[...] entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move”, como explica Ball, em entrevista a Avelar (2016, p. 6) e dessa forma modifica “[...] o espaço pelo qual se move”, bem como “[...] ela é mudada por coisas e muda as coisas” (p. 6).

As políticas públicas precisam ser compreendidas em seu contexto. Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008, p. 954) indicam existir no conceito de política um significado clássico derivado do termo polis, que “[...] significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” e complementam que é um significado atribuído à época moderna, em que acontece uma perda do significado original sendo substituído, paulatinamente, por outras expressões, como “ciência do Estado”, “ciência política”, entre outras, que passam a ser comumente usados para indicar a atividade ou o conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como referência a pólis, ou seja, o Estado (BOBBIO, MATTEUCCI; PASQUINO, 2008).

Ainda nessa perspectiva, Boneti (2011) assevera que para o entendimento de políticas públicas, faz-se necessário perceber a relação que existe entre o Estado e a sociedade civil, presumindo que é nessa relação que serão originados os agentes que definirão as políticas públicas.

Nesse sentido, baseada nas ideias de Souza (2007, p. 69), ressalta-se que “[...] definições de políticas públicas mesmo que minimalistas, guiam nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos”, porque elas refletem na economia e na sociedade e revelam as relações existentes entre Estado, política, economia e sociedade.

Essas políticas minimalistas defendem a ideia do Estado mínimo e evidenciam o recuo do Estado, como esclarecem Evangelista e Shiroma (2007, p. 534), no Estado mínimo

[...] não somente propriamente no que diz respeito à definição de políticas públicas, mas no financiamento das políticas sociais, no estímulo à privatização da educação, saúde, previdência, habitação, saneamento e na transferência da sua responsabilidade de provedor para a sociedade civil, procurando envolver movimentos sociais, organizações não governamentais (**ONGs**) e sindicatos, catalisando a capacidade gerencial da esfera social, sob a forma de parcerias entre outras (grifos no original).

Parte-se, assim, do entendimento de que nos diferentes momentos históricos, nas inter-relações entre a cultura e a economia, em decorrência das ideologias e dos interesses de grupos dominantes, surgem verdades relativas que vão se tornando absolutas, que resultam e são institucionalizadas em políticas públicas e quando se referem especificamente à educação, em políticas públicas educacionais (WITHERS, 2011).

Pode-se considerar a proposição de Marx (2011, p. 25) quanto a que “[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

As políticas educacionais, há pouco tempo, como esclarece Afonso (2001, p. 16)

[...] eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações complexas e contraditórias com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores coletivos e movimentos sociais.

Nesse sentido, ao tratar-se de políticas educacionais, é necessário considerar as questões históricas, suas implicações e consequências, bem como o contexto no qual estão inseridas, visando ao entendimento desse processo e lembrando que para se fazer uma análise de políticas públicas, qualquer uma delas, “[...] é por definição, estudar o governo em ação” (MARTINS, 2010, p. 36).

Com a globalização da economia, outra compreensão de Estado e nação vem se configurando, como diz Boneti (2011), pois novos elementos são constituídos para representar a relação entre Estado e sociedade civil. A formulação de políticas públicas não pode ser efetivada apenas como e sob uma perspectiva jurídica num

Estado neutro, como se essa apenas tivesse o objetivo do bem comum e o interesse das diversas classes sociais, nem como interesse de uma classe dominante que se utilizaria do Estado para atingir suas finalidades, uma vez que “[...] nas últimas décadas, com o avanço das relações econômicas globalizadas, as manifestações de interesses de classes e os seus limites não são claramente visíveis” (BONETI, 2011, p. 13).

Acrescenta o autor em questão “[...] de que a tomada de decisão que resulta numa política pública envolve alguns condicionamentos básicos dependendo do momento histórico” (p. 14). Nesse âmbito, as políticas públicas tratam de decisões realizadas com o objetivo de intervir na realidade social, seja para se realizar um investimento, seja como forma de interferir administrativamente.

Nessa sociedade, em que se inclui o campo educacional, percebem-se as influências das ideias neoliberais que, de acordo com Barroso (2005, p. 741), tem se feito “sentir [...] por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitudes diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo [...]”. Essas reformas, em geral, atendem ao mundo globalizado, que de acordo com Ferreira e Araújo (2012, p. 345), está

[...] em constante desenvolvimento, requer das instituições educativas um novo foco de atuação político-educacional. Busca-se a formação do homem como ser multidimensional, mais consciente e preparado que, com competência esteja apto a enfrentar os desafios advindos da própria evolução humana.

No Brasil, pode-se dizer que esse modelo neoliberal resultou em termos de orientações educacionais, como aponta Afonso, em entrevista a Schneider (2012, p. 187), num “[...] hibridismo muito maior, [...] o que permite, simultaneamente, a expansão e criação de novas formas de privatização (neoliberal) da educação, a par de alguma resistência dos movimentos sociais que continuam a pressionar pela defesa da escola pública”.

As mudanças que têm ocorrido na sociedade, sejam elas políticas ou sociais, acabam refletindo nos processos educacionais e possibilitam a tentativa de se instaurar políticas públicas educacionais que atendam às demandas dessas mudanças.

Boneti (2011, p. 17) complementa que o Estado é uma “[...] instituição não neutra”, impelido por valores “[...] ideológicos, éticos e culturais”. Esse mesmo

Estado organiza-se a partir de diferentes “[...] interesses e carências sociais” e dessa forma não é possível pensar o Estado e a sociedade civil como “[...] instituições separadas” e, portanto, as políticas públicas são “[...] construções coletivas e sociais”.

Assim, pode-se admitir que uma forma de política pública educacional que vem se configurando no Brasil nos últimos anos é a relativa à oferta da escola de tempo integral, na e para a qual investimentos e leis foram propostos e nem sempre direcionados a esse projeto de escola com vistas a uma educação de qualidade ou mesmo como um direito da criança brasileira.

Ball, em entrevista a Avelar (2016, p. 7), amplia a ideia de que a política necessita ser “[...] traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações na sala de aula”. Esse mesmo autor reforça a ideia de que determinadas políticas demandam dos professores uma grande criatividade, pois necessitam, a partir do texto, recriá-las em ações viáveis dentro do cotidiano escolar e nem sempre isso é possível, em função da complexidade do trabalho realizado. Pode-se inferir que com a política de educação em tempo integral essa é uma característica presente.

Foi possível perceber que ao ser traduzida essa política de educação em tempo integral, traz uma tensão ao ambiente escolar, pois os espaços não são adequados e os professores não estão totalmente preparados para atuar numa escola com a característica de tempo ampliado, já que não há clareza por parte dos profissionais da escola de como essa política precisa se configurar em sala de aula. A associação a essa tensão é feita pela fala de GE2, GE13:

Então daí a proposta veio, mas não diz o como, não é. Pois quando eu entrei em contato com o manual, fui procurar referências de leitura, e ele não aponta isso. E aí você fica naquela “quem nos socorrerá” (GE2 – grifos no original).

*Eu acho que é um problema grande, de não preparar o espaço físico, também a capacitação das pessoas que vão trabalhar, porque mesmo agora que são professores formados a questão é que o professor não consegue ainda enxergar aquilo como uma atividade diferenciada, ele quer transferir **[a prática]** do regular para o contraturno, e não pode ser assim, esse é o grande problema que eu vejo (GE13 – grifos nossos).*

Nessa perspectiva, é preciso perceber como é entendido o trabalho que é feito na “mobilidade de políticas” (BALL em entrevista a AVELAR, 2016, p. 10), pois é necessário perceber quais os espaços em que as políticas têm sido realizadas e os sujeitos que as estão fazendo e com isso olhar de que forma

[...] estes novos espaços e novos atores articulam em ambos, espaços estatais tradicionais e contextos nacionais, e atores políticos em cenários estatais. Então, se tenta relacionar o local e o nacional com esta rede global e, ao mesmo, reconhecer a interação e mobilidade das coisas, pessoas e ideias ao longo destas relações (BALL em entrevista a AVELAR, 2016, p. 10).

Portanto, quando são formuladas políticas educacionais, dificilmente se tem noção onde ela será concretizada, como é esse lugar, qual sua estrutura, que pessoas estarão na escola e com qual formação, quais as condições existentes. Complementa Ball em entrevista a Avelar (2016, p. 12) sobre a formulação de políticas e de seus formuladores que

[...] legisladores e tomadores de decisões, [...] assumem que as políticas sejam imunes a contexto [...], eles desmaterializam as políticas, [...] tem em sua mente uma espécie de escola ideal, a melhor possível, [...] eles pensam sobre como são atuadas, quer seja bem ou mal atuadas, elas não possuem contexto.

Sobre o porquê da formulação de políticas públicas por meio de programas, como é o Programa Mais Educação, Souza (2007, p. 69) explica que essas constituem-se “[...] no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Nesse sentido, no estudo sobre políticas públicas, é necessário explicar a natureza delas e analisar seus processos, que ao serem demarcados pelo seu objeto e não necessariamente pelo seu conteúdo substantivo, evidenciam as questões que buscam solucionar, conforme orienta a autora.

Com base nas reflexões apontadas, Souza (2007, p. 83) estabelece que o cerne da formulação das políticas públicas está na “[...] luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais”. Para a autora, as políticas públicas

[...] privilegiam alguns grupos em detrimento de outros, embora as instituições sozinhas não desempenham todos os papéis – há também interesses, como nos diz a teoria da escolha racional, ideias, como enfatizam o institucionalismo histórico e o estrutural, e a história, como afirma o institucionalismo histórico (SOUZA, 2007, p. 83).

Essas políticas, ao chegarem ao Estado e ao Município, são traduzidas, sendo que ao chegarem à escola são novamente traduzidas, como nos orienta Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) e Mainardes (2006).

Para a análise das políticas que orientam a escola de tempo integral no Brasil e a formação de professores para essa escola, é necessário que se estabeleçam relações consideradas fundamentais para que essa análise efetive-se, que se busquem as “questões de fundo” que trazem as informações necessárias de decisões tomadas, de escolhas realizadas, caminhos percorridos para a colocação dessas políticas em modelos educacionais (HÖFLING, 2001).

Trazer as vozes dos atores do processo é fundamental, pois conforme nos orientam Bodião e Formosinho (2010, p. 405),

[...] não bastam análises dos documentos oficiais, uma vez que, em função de dinâmicas próprias, eles são ressignificados em cada unidade escolar, o que nos permite afirmar que, quaisquer que sejam o teor, a intencionalidade e o grau de consistência das propostas governamentais, não há como garantir um padrão em suas implantações. Consideramos, por outro lado, que as vivências nos cotidianos escolares se constituem, como diz Rockwell (s/d), em referências ímpares para que se possa documentar o não documentado.

Nesse contexto, é necessário considerar que políticas educacionais também têm a ver com a estrutura física, sobre prédios, dinheiro, pessoas e suas relações. Portanto, é preciso compreender que uma política pública é resultado de um conjunto de ações do Estado e tem como “[...] objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro, não apenas momentâneo” (BONETI, 2011, p. 18).

Isso corrobora com a ideia de que as políticas educacionais para a escola de tempo integral no Brasil tem sido pensada de forma desarticulada, para atender de maneira emergencial as demandas postas pela legislação e pela própria sociedade. Uma educação que desconsidera a formação e o desenvolvimento dos educandos, que é ofertada, por vezes, com uma qualidade duvidosa, em espaços inapropriados.

Nesse sentido, a escola de tempo integral tem sido tratada na atualidade por meio de programas, como se caracteriza o Programa Mais Educação, que se constitui como uma **estratégia indutora** de ampliação de jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, na perspectiva da educação integral em que entende que o **território** da educação escolar pode expandir-se para **além dos muros da escola** e alcançar seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas (BRASIL, 2013, grifos nossos).

Para que esse programa fosse desenvolvido, a legislação trouxe elementos para regulamentar a forma como se constituiria (Quadro 2).

Quadro 2 – Legislação Brasileira e seus desdobramentos para a Escola em Tempo Integral (1990-2014)

Legislação	Ementas
Lei n.º 8069/1990 - Estatuto da criança e do adolescente	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei n.º 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação - PNE (vigência de 10 anos)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei 11.494/2007 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004 e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
Lei 11.947/2009 – Programa Nacional de Alimentação Escolar.	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
Resolução/CD/FNDE/ Nº 38/2009 – PNAE/Mais Educação e Resolução/CD/FNDE/ Nº 67/2009 – PNAE/Mais Educação	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.
Resolução/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009	Altera o valor <i>per capita</i> para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.
Decreto Nº 7.083/2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
Resolução/CD/FNDE/Nº 34/2013	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
Lei nº 13.005/2014- Plano Nacional de Educação (vigência de 10 anos)	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, a partir da página oficial do Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/base-legal>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

A legislação e seus desdobramentos, apresentadas no quadro 2, definem o espaço/tempo para a escola em tempo integral e orientar e organizam as ações a serem desenvolvidas nesse tipo de escola.

A proposta da escola em tempo integral no Brasil resulta da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que

acreditam que contribui, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Essa base legal representa o que tem se concretizado em termos de legislação para que a educação em tempo integral efetive-se no Brasil, o que, no entanto, não deixa de trazer em seu cerne o caráter assistencialista, provisório e de descontinuidade que os programas têm expressado no país.

2.2.1 As pesquisas sobre o Programa mais Educação no Brasil

O Programa Mais Educação entra em cena no Brasil no ano de 2007, quando foi assinada a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril, pelos ministros na época, Fernando Haddad – Ministro da Educação; Patrus Ananias – Ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Orlando Silva – Ministro dos Esportes e Gilberto Gil – Ministro da Cultura (BRASIL, 2007).

Esse programa tem como princípio primeiro o estímulo ao desenvolvimento da jornada ampliada (escola em tempo integral) às crianças, adolescentes e jovens brasileiros, por meio de atividades socioeducativas, realizadas em contraturno escolar. Tratava-se de uma proposta ampliada com o desenvolvimento de diferentes projetos.

A partir da proposta desse programa de ampliação da jornada escolar e de sua colocação em prática pelas escolas que apresentassem projetos, a comunidade científica mobilizou-se no sentido de estudar o tema e as diferentes propostas apresentadas pelas escolas, que foram limitadas pelos recursos definidos por estas, fazendo análises em diferentes contextos e realidades.

Para conhecer um pouco desses contextos e realidades, realizou-se um levantamento, ou seja, mapeou-se o período de 2013 a 2016⁶, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O intuito era verificar os trabalhos que tratavam do tema – Programa Mais Educação – e posterior sistematização dos estudos localizados (Quadro 3 e 4), com os títulos, autores e as problemáticas que esses trabalhos tratam, a partir das palavras-chave, além de uma breve síntese. Nesse mapeamento, foram

⁶ Esse levantamento foi realizado no ano de 2014 e complementado em 2016, pois o banco de dados da Capes estava desatualizado na primeira versão, sendo reativado em 2016.

considerados apenas os trabalhos que traziam o termo Mais Educação como indutor.

Esse tipo de levantamento, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39), são uma

[...] contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Por meio desse mapeamento, buscou-se verificar o que tem sido produzido nas pesquisas acadêmicas, com a intenção de identificar a totalidade dos estudos realizados no Brasil sobre a temática relacionada ao Programa Mais Educação, para realizar, como propõe Ferreira (2002, p. 258), “[...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”.

Foram identificados 51 trabalhos a partir do tema indutor “mais educação” e após novo refinamento pela pesquisadora, foram selecionados 24 trabalhos que analisavam o tema: Programa Mais Educação relacionados à temática da Educação. Deles, 18 são dissertações (Quadro 3) e 6 são teses (Quadro 4).

Quadro 3 – Dissertações que analisam o Programa Mais Educação (2013-2016)

	Título/ autor	IES	Palavras chave	Objetivo do trabalho
1	A função da escola e o papel do professor no programa Mais Educação (2007-2012) Rosa, (2013, Dissertação, Mestrado).	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Programa Mais Educação. Função da escola. Professor. Governo Lula.	A pesquisa objetivou explicitar as implicações do Programa Mais Educação na função da escola e no papel do professor, caracterizando o programa e a política de educação em tempo integral e compreendendo os propósitos da educação em tempo integral no contexto da sociedade capitalista atual.

Continua...

Continuação...

	Título/ autor	IES	Palavras chave	Objetivo do trabalho
2	Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de Porto Velho-RO: percursos para a educação integral. Soares, (2013, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	Programa Mais Educação. Sociedade de classes. Educação Integral. Qualidade de Ensino	Essa pesquisa analisou a implementação do Programa Mais Educação no município de Porto Velho. Buscou a partir da história real analisar as proposições educativas presentes no Programa Mais Educação e o ideal de Educação Integral e sua materialização no chão da escola.
3	Educação Integral na escola Pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação. Ponce, (2013, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Educação Integral; Escola Pública; Programa Mais Educação; Concepção; Fenomenologia.	A autora teve como objetivo descrever e interpretar as concepções de educação integral e as vivências que direcionam a prática educativa de professores, monitores e equipe pedagógica de uma escola pública no município de Sinop-MT na implantação e desenvolvimento do Programa Mais Educação.
4	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS. Moreira, (2013, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Currículo. Educação Integral. Programa Mais Educação	O estudo teve como objetivo analisar as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo formal escolar, os pressupostos teóricos que embasam o Programa e as concepções no interior das escolas sobre saberes escolares e comunitários, educação integral e currículo.
5	A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da Escola Teodora Bentes. Santos, (2013, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Política Educacional. Educação Integral. Programa Mais Educação.	As questões que embasaram essa pesquisa têm como foco a gestão pedagógica deste Programa e sua relação com os indicadores de aprendizagem, a partir da experiência da Escola Teodora Bentes entre os anos de 2008 e 2012.
6	Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para as escolas municipais de Rio Verde – GO: dos números do Ideb à percepção qualitativa dos sujeitos. Moreira, (2013, Dissertação, Mestrado)	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	Escola de tempo integral. Ideb. Programa Mais Educação. Qualidade em educação.	Foi avaliado pela autora o desempenho do Programa Mais Educação no município de Rio Verde, Estado de Goiás, estudando-se os princípios e as estratégias do Programa Mais Educação, além da avaliação em larga escala e o IDEB, principal indicador de avaliação da qualidade das escolas brasileiras.

Continua...

Continuação...

	Título/ autor	IES	Palavras chave	Objetivo do trabalho
7	Um estudo sobre o trabalho educativo com famílias no Programa Mais Educação sob as perspectivas ecológica e da educação social. Thiecker (2014, Dissertação, Mestrado)	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	Políticas públicas, Programa Mais Educação, Famílias, Trabalho educativo em tempo integral, Educação Social	A pesquisa investigou as práticas dos educadores com famílias na perspectiva da bioecologia do desenvolvimento humano e dos princípios da Educação Social no contexto do cotidiano do Programa Mais Educação.
8	A Implementação do Programa Mais Educação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN: um estudo sobre o período de 2008 – 2011. Silva, (2014, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Políticas Públicas. Educação Integral. Programa Mais Educação	O objetivo desse estudo foi analisar o Programa Mais Educação e sua implementação da rede municipal de ensino da cidade do Natal/RN e verificar em quais dimensões este Programa contribuiu para a efetiva melhoria da educação pública municipal, no período de 2008 a 2011.
9	O Programa "Mais Educação" e a educação integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral. Santos, (2014, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Educação integral. Formação onilateral. Emancipação humana. Política pública educacional. Programa Mais Educação	O objetivo dessa pesquisa foi de investigar as contradições presentes na concepção de educação integral propagada pelo Programa Mais Educação tendo como perspectiva de análise a categoria de formação onilateral, em uma escola municipal de Pelotas.
10	A atuação do educador no Programa Mais Educação Em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. Bizarro, (2014, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Programa Mais Educação. Educador. Educação Integral/Tempo Integral.	Essa pesquisa problematizou os tensionamentos enfrentados pelo educador em sua atuação, no contexto do Programa Mais Educação, em uma escola estadual localizada no município de Esteio (RS).
11	Educação integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA. Magalhães, (2014, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Prática pedagógica. Emancipação. Programa Mais Educação. Currículo Escolar. Educação Integral.	A pesquisa buscou analisar como as práticas de Educação Integral têm se constituído numa unidade de ensino, e como a Educação Integral contribui para tecer uma prática pedagógica emancipatória, numa escola municipal localizada no bairro/ Campo de Belém de Caxias-MA.

Continua...

Continuação...

	Título/ autor	IES	Palavras chave	Objetivo do trabalho
12	As políticas de educação integral em Ariquemes Rondônia: uma análise do Projeto Burareiro de Educação Integral e do Programa Mais Educação. Frutuoso, (2014, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	Educação integral. Educação em tempo integral. Politecnia. Projeto Burareiro. Programa Mais Educação.	A pesquisa objetivou analisar o percurso e quais os impactos das políticas de educação integral no Município de Ariquemes - RO no período entre 2005 e 2013.
13	Programas “Segundo Tempo” e “Mais Educação” e seus desdobramentos: o esporte no contexto escolar na perspectiva dos professores de Educação Física. Grando, (2015, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	Esporte. Programas sociais. Programa Segundo Tempo. Programa Mais Educação.	A pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento do esporte na escola e seus princípios educacionais no Programa Segundo Tempo integrado ao Programa Mais Educação e na perspectiva pedagógica dos professores de Educação Física.
14	Programa de educação (em tempo) integral: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação. Ferreira, (2015, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Programa Mais Educação; Educação em Tempo Integral; Discurso governamental sobre juventudes;	A autora procurou identificar e delimitar as concepções de educação integral e juventude presentes no discurso oficial e de seus agentes envolvidos a partir de uma análise crítica.
15	Do Programa Mais Educação à educação integral: o currículo como movimento indutor. Becker, (2015, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Programa Mais Educação. Educação Integral. Integração Curricular	Essa pesquisa teve como objetivo analisar os aspectos pedagógicos inerentes à educação integral presentes na organização curricular das escolas que ofertam o Programa Mais Educação, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
16	O Programa Mais Educação face aos desafios para viver as diversidades e enfrentar as desigualdades de raça e gênero na escola: de como aprender a dizer a sua palavra. Pavani, (2015, Dissertação, Mestrado)	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	Escola. Gênero. Mais Educação/Educação Integral. Opressão. Raça	Nesse trabalho, a autora preocupou-se em investigar as questões referentes às intenções referentes à raça e ao gênero no Programa Mais Educação, no contexto da escola contemporânea, que é universal no acesso e que tem sua função ampliada para mero atendimento.

Continua...

Continuação...

	Título/ autor	IES	Palavras chave	Objetivo do trabalho
17	Concepções que orientam atual agenda de educação integral no Brasil: uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação” Silva, (2016, Dissertação Mestrado)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	Educação integral; concepções que orientam o “Programa Mais Educação”; capitalismo; emancipação humana	A pesquisa objetivou estudar a atual agenda de educação integral manifestada pelo Programa Mais Educação, analisando a concepção de educação integral presente no programa. Para tal, evidenciou as concepções teórico-práticas do Programa, verificando sua contribuição para a manutenção ou transformação social, compreendendo o papel da educação em tempo integral no contexto atual.
18	Qual é o “Mais” da Educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular. Gigante, (2016, Dissertação, Mestrado)	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Programa Mais Educação. Política de Currículo. Binarismo. Hibridismo.	Nesta pesquisa, o autor busca a compreensão do Programa Mais Educação como uma política curricular e educacional, que não podem ser descontextualizadas e desarticuladas do espaços-tempos. Procura compreender as políticas educacionais como produções conectadas e indissociadas da arena da política social.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base no banco de Teses e Dissertações da Capes.

Os resultados trazidos pelas pesquisas evidenciam diferentes temáticas com relação ao Programa Mais Educação. As dissertações trazem temas relacionados à implementação, contribuição e avaliação do Programa Mais Educação em diferentes municípios brasileiros, como Petrópolis/RJ, Natal/RN, Ariquemes/RO, Porto Velho/RO, Rio Verde/GO, além de análises das experiências realizadas em uma escola.

Foram identificados outros temas nas dissertações referentes às temáticas de raça e gênero, o Programa Mais Educação e a função da escola, política e organização curricular a partir do Programa Mais Educação, as práticas desenvolvidas pelos educadores com relação às famílias, a análise da atuação do educador numa escola e as perspectivas dos professores de Educação Física frente ao Programa Mais Educação. As concepções de Educação Integral presentes no Programa Mais Educação e suas contradições também foram pesquisadas nessas dissertações.

Quanto às teses (Quadro 4) foram evidenciados os temas referentes à análise da implementação do Programa Mais Educação no município de Petrópolis e no Rio Grande do Sul, os efeitos do programa no currículo escolar, a relação entre as intenções e as tensões do Programa Mais Educação com outros programas brasileiros e a comparação entre experiências configuradas no Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul, com a experiência da Argentina.

Quadro 4 – Teses que analisam o Programa Mais Educação (2013-2016)

	Título/ autor	IES	Palavras chave	Objetivo do trabalho
20	Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina. Fonseca, (2014, Tese, Doutorado)	UNIVERSIDAD E DO VALE DO RIO DOS SINOS	Políticas Educacionais. Educação Integral. Ampliação do Tempo Escolar. Qualidade. Programa Mais Educação. Jornada estendida. Jornada Ampliada.	O trabalho teve como objetivo analisar o Programa Mais Educação, a Jornada Estendida e Jornada Ampliada que são desenvolvidos no Brasil e na Argentina. Analisou as contribuições do Programa Mais Educação para a qualidade da educação no Rio Grande do Sul, comparando-o com os Programas Jornada Estendida, e Jornada Ampliada, desenvolvidos na Província de Córdoba, na Argentina.
21	Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul Mosna, (2014, Tese, Doutorado)	UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Políticas públicas. Política educacional. Ensino fundamental. Ensino público estadual Assunto - Entidade. Programa Mais Educação.	Essa pesquisa teve como objetivo avaliar a implementação e impactos do Programa Mais Educação, na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental em escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.
22	O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões. Pires, (2015, Tese, Doutorado)	UNIVERSIDAD E FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Educação em Tempo Integral. Programa Mais Educação. Programa Bolsa Família, Educação e Pobreza.	O objetivo desse estudo foi analisar as intenções e as tensões presentes na relação entre a Educação Escolarizada em Tempo Integral (EETI) e as políticas sociais implementadas pelo governo federal no curso da última década, no combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social, tendo como eixo analítico o Programa Mais Educação (Programa Mais Educação).

Continua...

Continuação...

	Título/ autor	IES	Palavras chave	Objetivo do trabalho
23	O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder” Porto Alegre 2015. Vivian, (2015, Tese, Doutorado).	UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Educação integral. Programa Mais Educação. Tempo escolar. Currículo.	O estudo objetivou compreender como o tempo escolar ampliado proposto pelo Programa Mais Educação é instrumentalizado na instituição educacional e os efeitos no currículo escolar. O estudo se embasa em três dimensões educação integral, tempo escolar e currículo.
24	Educação integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade. Santaiana, (2015, Tese, Doutorado)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Educação Integral. Governamentalidade. Programa Mais Educação. Escola contemporânea.	A autora busca realizar uma análise Educação Integral no Brasil e o governo dos sujeitos escolares, e as possibilidades da emergência do dispositivo intersetorialidade.
25	O Programa Mais Educação no município de Petrópolis. Brandolin, (2016, Tese, Doutorado)	UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Educação em tempo integral; Programa Mais Educação; Implementação; Gestão; Voluntários	A pesquisa investigou o Programa Mais Educação, especificamente na sua implementação no município de Petrópolis, para compreender como a proposta foi conduzida no ambiente escolar, as parcerias consolidadas, a formação, o conhecimento, a compreensão, as dificuldades e as expectativas dos responsáveis pelo programa nas escolas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base no banco de Teses e Dissertações da Capes.

2.2.2 Brasil: educação integral, educação em tempo integral e o Programa mais Educação

O termo educação integral tem sido proclamado de forma polissêmica por se tratar de um conceito complexo e controverso e que tem sido interpretado de forma diferente de acordo com os objetivos político-ideológicos dos sujeitos. A partir dessa premissa, têm-se, no decorrer de sua construção no Brasil, três linhas que permeiam seu conceito, a do conservadorismo, a do liberalismo e a do socialismo.

Considera-se necessário compreender que educação integral e educação em tempo integral não possuem o mesmo sentido (Quadro 5), pois ao ampliar-se o tempo de permanência do estudante na escola (educação em tempo integral) não significa proporcionar uma educação integral a ele. Por isso, há necessidade de contextualizar esse termo a partir das demandas emergentes da sociedade e do

entendimento do direito à educação como um desafio para a construção de uma escola de qualidade, na qual a ampliação do tempo configure-se não somente em mais tempo, mas também em um tempo intencionalmente construído, como propõem Coelho e Cavaliere (2002).

Dessa forma, pode-se considerar, a partir do que indica a LDBEN 9.394/1996, em seu artigo 1º, que

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Esse pressuposto definido pela legislação levou ao entendimento de que a educação precisa ser integral, de forma completa, no sentido do processo permanente de formação humana em sua integralidade, ou seja, levar em consideração as múltiplas dimensões do sujeito, numa perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artística, entre outras. Essa ideia está implícita na CF/88, em seu artigo 205, quando prevê que a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Quadro 5 – Significados dos termos Educação Integral, Educação em Tempo Integral e Programa Mais educação

Termos	Significados
Educação Integral	Processo de formação humana que pretende a formação do sujeito completo em todas as suas dimensões (biológicas, psicológicas, sociais, cognitivas, etc.), comprometida com a transformação dos valores, construção da liberdade, autonomia e solidariedade.
Educação em tempo integral	Processo realizado nas escolas de tempo integral (que possui mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais tempo e profissionais diversificados, para propiciar aos estudantes uma vivência institucional de outra ordem) que possuem um tempo maior que as 4 horas ofertadas no turno comum, com uma proposta de trabalho complementar à da Escola (7 a 8 horas diárias).
Programa Mais Educação	Trata-se de uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. É uma construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas Educacionais e sociais, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Fonte: Organizada pela pesquisadora, com base em GALLO (2002), CAVALIERE (2009) e BRASIL (2013).

Torna-se necessário reconhecer que ampliar o tempo escolar compreende qualificá-lo também, levando à superação do “[...] caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos” (MOLL, 2009, p. 13).

A defesa de uma escola em tempo integral que proporcione educação integral, presente na educação brasileira desde o início do século XX, tornou-se urgência e necessidade, principalmente nos países em desenvolvimento.

Esse argumento esteve presente na educação desde os anos 1920/1930 e que se reflete na educação integral pelo pensamento educacional vigente, na pessoa de Anísio Teixeira, que propunha uma ampliação da educação em suas tarefas sociais e culturais, com vias ao desenvolvimento democrático, em que se formariam sujeitos para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira (1969, p. 51) considerava o tempo escolar designado às atividades escolares em turnos escassos e explicava que uma escola que não atende em tempo integral seria uma escola que

[...] visa tão-somente inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revivendo até a apostila ou a sebenta!

Nesse período, havia um entusiasmo que se embasava em diferentes ideologias pela educação realizada nas escolas, que resultaram em diferentes concepções de Educação Integral. Pode-se encontrar como significado, por exemplo, a dada pela Ação Integralista Brasileira (conservadora), que segundo Cavaliere (2010, p. 249/250 – grifos no original):

[...] a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. [...] O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral*. [...] os Integralistas que assumiram, de forma mais convicta, o papel moralizador da educação. [...] A educação integral tinha [...] o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam *formação* como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida.

Em sentido oposto, Cavaliere (2010, p. 250) aponta a “[...] proposta de educação integral dos socialistas utópicos”, além disso, “[...] as correntes liberais representadas pelos diversos movimentos de renovação da escola”. Para a autora, a concepção liberal acreditava que a educação integral era “[...] um meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas”.

Nesse caminhar, Anísio Teixeira⁷ defendia uma concepção de educação escolar ampliada e concretizou as primeiras experiências de educação em tempo integral no Brasil, especificamente na Bahia. Segundo Cavaliere (2010, p. 256), “[...] o tempo ampliado tornou-se uma necessidade prática imposta pela proposta educacional que defendia, ou seja, foi decorrência de sua concepção abrangente de educação escolar”.

Foi nos anos 1950 a criação da primeira experiência brasileira, a Escola Parque na Bahia, idealizada por Anísio Teixeira, que resultou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

A partir de então, as experiências de educação integral em tempo integral foram alargando-se no país e foram criados projetos, como os CIEPs (1987), no Rio de Janeiro; ETIs e CEIs, em Curitiba (1988-1992); CAICs (1991), em diferentes estados brasileiros, projetos esses que antecederam a proposta contida no § 2º, do artigo 34, da Lei 9394/1996 (LDBEN), isto é, com a gradativa ampliação do tempo de escolarização (BRASIL, 1996).

Em decorrência, o Plano Nacional da Educação (PNE, 2001-2011) tomou a “Educação em tempo integral” como meta para que esse projeto de escola fosse efetivado para as crianças oriundas das classes menos favorecidas, não só para o Ensino Fundamental, mas inclusive para a Educação Infantil. Em relação a esse aspecto, Giolo (2012) comenta que se por um lado o PNE é mais incisivo que a própria LDBEN, por outro, não foi capaz de propor um conjunto de ações concretas por limitar-se à ideia de uma implantação progressiva e especialmente ao não definir como uma política educacional a Escola em Tempo Integral.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vinte metas, propõe em sua meta 6: “[...] oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das

⁷ Cavaliere, ao se referir a Anísio Teixeira, faz uso de suas obras: *Educação não é privilégio* (original publicado em 1957); *Educação é um direito* (original publicado em 1968); *Educação para a democracia* (original publicado em 1936).

escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, percebem-se limites de uma sociedade regida por orientações neoliberais, que pressupõem um conjunto de ideias que envolvem os setores políticos e econômicos da sociedade e propõem a não participação do Estado na economia e com uma escola pública que tenha como pressuposto a educação integral em tempo integral.

Em decorrência, o Estado e o município passam a ser “implantador(es)” das políticas educacionais e defendem projetos que são (pro)postos para “remediar” a situação que se apresenta na sociedade brasileira e utilizados como meios paliativos a necessidades sociais maiores do que às das escolas, como, por exemplo, “guardar” as crianças que estão em risco social eminente.

É nesse espaço contraditório que estratégias coletivas são formuladas e busca-se construir uma educação com tempo ampliado. Permanece, assim, a lógica de que as mudanças constantes que vêm ocorrendo nesse projeto educacional (escola de tempo integral) não implicam em outras necessidades, como a de se concretizar a função primeira da escola, no sentido da humanização e desenvolvimento do sujeito, que colabora para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e programas federais, alterando a organização escolar no que diz respeito a saberes, métodos, processos e conteúdos.

Concorda-se com Rayo (2013, p. 151), quando argumenta que a educação

[...] tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento, nos alunos e nas alunas, daquelas capacidades consideradas necessárias para que se desenvolvam como cidadãos com plenos direitos e deveres na sociedade em que vivem. Capacidades essas que têm a ver não apenas com os conhecimentos que apresentam as diversas matérias do currículo ou disciplinas, mas também com certas questões de uma grande transcendência na época atual sobre as quais as sociedades reclamam uma atenção prioritária. A educação, por conseguinte, deve possibilitar que os alunos cheguem a entender esses problemas cruciais – aos quais faz eco a comunidade internacional – e a elaborar em um juízo crítico a respeito deles, sendo capazes de adotar atitudes e comportamentos baseados em valores, racionais e livremente assumidos.

É nesse cenário que o Programa Mais Educação configura-se no Brasil a partir da Portaria Interministerial n. 17/2007 e com o objetivo de “[...] induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da

Educação Integral” (BRASIL, 2007, p. 7). Esse programa faz parte de um conjunto de ações inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que possui o objetivo de melhoria da educação no Brasil e ainda inclui ações de combate a problemas sociais, que afetam diretamente a Educação brasileira e impossibilitam o ensino e a aprendizagem com qualidade (BRASIL, 2007).

Inicialmente, esse programa trouxe como proposta, a partir das análises dos resultados da Prova Brasil referente aos anos de 2005 e 2007, que não foram favoráveis, ações de auxílio pedagógico e financeiro às escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em que os educandos encontravam-se em vulnerabilidade social e no decorrer dos anos foi sendo ampliado (BRASIL, 2007).

Esse programa contava com o apoio dos seguintes ministérios: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Esporte e Ministério da Cultura (BRASIL, 2007).

Com o intuito de dar corpo ao Programa Mais Educação, a Portaria Interministerial n. 17/2007 compõe as considerações, as finalidades, os objetivos e as características desse programa e em seu artigo primeiro explicita a amplitude que o programa propõe:

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

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do **apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais**, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da **proteção social da assistência social** e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Fica clara a intenção de ampliação de tempos escolares em espaços comunitários (territorialidade) para além dos muros da escola.

O programa traz ainda como proposta de trabalho pedagógico um leque de campos a serem trabalhados, entre eles a educação, a arte, a cultura, o esporte e o

lazer, acompanhados de temas necessários à sociedade atual, como direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde, entre outros.

Ainda segundo os documentos norteadores do Programa Mais Educação, sua operacionalização será feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em que serão organizadas atividades a partir de macrocampos, como Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2013).

Para o trabalho com o Programa Mais Educação, abre-se a possibilidade de que esse efetive-se por meio dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando o que trata a Lei n.º 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário (BRASIL, 2013).

Destaca-se que o trabalho com os monitores traz dificuldades à escola e aos profissionais que estão envolvidos com a educação em tempo integral pelo Programa Mais Educação.

Essa ideia está associada às falas de GE2 e GE12, que ressaltam essas dificuldades referentes à questão do profissional que desenvolve o trabalho:

Os monitores são regulamentados pelo manual do MEC 2014 (que é 80 reais por oficina), seria uma pessoa que iria fazer um voluntariado, pois não cobre os custos de deslocamento e alimentação, não seria um salário nem um estágio porque hoje nós temos a regulamentação do estagiário, muitas vezes eu vejo isso em outros estados e da parte do MEC que é um voluntariado mesmo [...] Aqui existem poucas escolas que colocam monitores, mas daí tem o monitor e o professor, que é pago pelo estado e o monitor é pago pelo recurso do Mais Educação, a gente pede que eles tenham conhecimento para que possam auxiliar na oficina e o professor, mas é muito difícil a gente conseguir gente disposta, pois mesmo o estudante universitário, também não tem interesse. Essa questão da monitoria é muito complicada mesmo. Nesse sentido que aqui são raríssimas as escolas que tinham monitor ano passado, esse ano já não tem. Porque também você está inserindo na escola uma pessoa desconhecida, e, aí a direção também tem essa preocupação, lógico que tem toda uma regulamentação que tem um termo de compromisso, mas também tem esse outro lado. Eu vejo que as vezes o que está no Manual do MEC, não serve muito para nossa realidade, pois não funciona na prática (GE2).

É eu acho assim quando a gente recebe esses programas a gente vê que a própria Secretaria de Educação não tem disponibilidade de estar inserindo,

ficou um coisa meio atrelada a verba, então se você for, você vai ganhar dinheiro, não tem proposta, a única coisa que foi vantajoso é que no atual governo do Estado, foi colocado o professor com mais horas no programa, então hoje ter o professor e ter todos em todos os momentos, quando é monitor a dificuldade é maior, até porque primeiro a bolsa é ruim, é para comer e andar de ônibus, então, isso já é uma coisa ruim, porque parece uma coisa meio voluntariado, que na verdade ele até assina um termo de voluntariado mas isso para resguardar a questão trabalhista. A gente precisa de profissionais estamos atendendo toda uma questão, pedagógica, tem uma questão aí, e aí eu acho assim que melhorou, é uma briga muito grande, da gente pedir, porque era muito difícil a gente conseguir um estagiário, eu ainda levei sorte no começo, porque eu peguei ex alunos do 3º ano, abriram a possibilidade, não entraram na universidade, mas eram os meninos que a gente achava que tinham potencial, e realmente foram bons, as duas primeiras turmas, a gente conseguiu dar conta com eles, mas depois ficou mais forte ainda, diminuíram a bolsa, aí ficou mais difícil (GE12, 2015).

Isso expressa, mais uma vez, a desresponsabilização do Estado pela Educação, tendo em vista uma possível desarticulação do trabalho pedagógico, com vistas a uma educação integral, pois ao se propor um trabalho quase voluntariado, permite que esse seja camuflado de trabalho escolar, sem o objetivo de formação de um sujeito com possibilidade de superar a estrutura capitalista que está posta. Dessa forma, atende-se mais aos interesses hegemônicos e dá-se a entender que a escola em tempo integral, mais uma vez, está com cunho assistencialista, embora o próprio manual orientador do programa considere que a jornada ampliada (escola em tempo integral) constitua-se num grande desafio para os gestores educacionais, professores e comunidades.

Portanto, o programa veio como uma política indutora de implantação de ampliação da jornada escolar para a melhoria da aprendizagem dos educandos brasileiros do ensino fundamental, ofertando, dessa forma, educação em tempo integral. Nesse contexto, as escolas municipais e estaduais de Curitiba são convidadas a aderir ao Programa Mais Educação no sentido de ofertar ampliação da jornada escolar aos seus educandos para além das quatro horas trabalhadas no ensino comum.

Destaca-se que na Rede Municipal de Ensino de Curitiba as discussões sobre a Educação em Tempo Integral têm ocorrido desde os anos 1980 e as escolas em tempo integral têm-se constituído desde esse período também. O Programa Mais Educação é incorporado em 2012 e traz recursos financeiros às escolas que já desenvolviam o trabalho com educação integral.

As escolas em tempo integral do município de Curitiba possuem, desde o ano de 2006, Diretrizes Curriculares para nortear o trabalho pedagógico. Além disso, foi sistematizado, em 2012, o Caderno de Educação Integral e em 2016 o Currículo do Ensino Fundamental, versão preliminar, resultando em complementos à proposta de educação integral a ser desenvolvida no município.

Na Rede Estadual de Educação do Paraná, especificamente no núcleo Curitiba, o Programa efetiva-se a partir de 2011, com o objetivo de melhorar o ambiente escolar e oferecer atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (PARANÁ, 2010).

2.3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA

A educação em tempo integral tem sido proclamada por diferentes autores, já que se trata de uma necessidade da sociedade que está posta, além de ser uma preocupação com a formação do estudante, em que ao se defender a qualidade dessa formação, entende-se que não acontecerá em apenas quatro horas escolares diárias.

Nessa escola, é prevista a organização de momentos destinados aos componentes curriculares previstos pela LDBEN 9394/1996, considerados de caráter educativo e outros momentos que possibilitem a educação integral do estudante, só tendo sentido se favorecerem a aprendizagem significativa, com atividades que possibilitem desafios, a reflexão, o exercício da autonomia, da capacidade investigativa, inventiva e criadora (CURITIBA, 2006).

Nas escolas Estaduais do Paraná, o caminho percorrido mostra que a implantação da educação em tempo integral dá-se em 2010 e possui três modelos diferentes de atendimento: Tempo Integral, Jornada Ampliada e Programa Mais Educação (Quadro 6).

Quadro 6 – Formas de oferta de Educação em tempo Integral nas Escolas Estaduais do Paraná

Formas de atendimento	Características
Ensino em tempo integral	Educação básica em tempo integral em jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.
Ampliação da Jornada Escolar (atividade complementar)	Quando o tempo de permanência é inferior ao mínimo de sete horas diárias. São atividades que se constituem em atividades de livre escolha, que complementam a escolarização e o currículo obrigatório e ainda possibilitam a oferta educativa.
Programa Mais educação	Instituído pela Portaria Interministerial n. 17/07, preconiza a ampliação de tempo, espaços e conteúdos escolares, a partir da articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte com as atividades escolares, totalizando 35 horas semanais, incluindo a escolarização.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base no documento Boletim – Resultados do Censo Escolar – Ensino em Tempo Integral na Rede Pública Paraná – 2010 a 2013 (PARANÁ, 2014).

De acordo com o Boletim – Resultados do Censo Escolar, referente ao Ensino em Tempo Integral na Rede Pública Paraná – 2010 a 2013, o Ensino em tempo integral é considerado “[...] a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas” e “[...] são o fio condutor de ações desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral” (PARANÁ, 2014, p. 1).

O Documento informa que a partir do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é que os recursos à educação em tempo integral foram viabilizados e por meio dessa legislação, existindo duas categorias de matrículas: de tempo integral e de ampliação de jornada escolar (PARANÁ, 2014).

Para o cumprimento das orientações definidas pela legislação do Programa Mais Educação, são adotados dois modelos de atendimento para uma carga horária igual ou superior a 35 horas. Uma delas refere-se à ampliação que separa as disciplinas da Base Nacional Curricular e as atividades complementares em turno e contraturno, com 110 escolas no Programa Estadual de Atividades Complementares Curriculares Permanentes e 391 escolas que participam do Programa Mais Educação, do governo federal, sendo 53 delas em Curitiba/PR.

No ano de 2012, são dadas orientações no sentido de implementar a Educação em Tempo Integral em Turno Único que,

[...] além de detalhar os procedimentos referentes ao redesenho do projeto político pedagógico/ proposta pedagógica curricular (PPP/PPC) para as escolas que demonstrarem interesse em implantar esta oferta, apresenta os componentes curriculares por área, matriz curricular e carga horária de 45 horas semanais (PARANÁ, 2014).

É proposta pela Secretaria de Estado da Educação a reorganização das diferentes ofertas das atividades educacionais realizadas em contraturno, formando uma Política de Educação Integral em Jornada Ampliada, que compreenda toda a ampliação de tempo, espaços e oportunidades de aprendizagem aos estudantes (PARANÁ, 2013).

Em Curitiba, nas escolas municipais, o caminho percorrido é diferente, já que as primeiras discussões sobre o tema datam dos anos 1980 e culminam com a construção das primeiras escolas destinadas à educação em tempo integral, as ETIs, embora no Boletim Casa Romário Martins, com o Livro I – Memórias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2007, editado pela Fundação Cultural de Curitiba, seja considerado o Grupo Escolar Papa João XXIII que ofertou “Educação Integral aos alunos e familiares, possibilitando uma elevação no nível de renda da população local através da implantação dos centros comunitários”, em 1956 (BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS, 2007, p. 10).

As Escolas de Tempo Integral (ETIs) tinham como proposta um ensino “[...] mais prolongado, em que a criança não passasse apenas algumas horas por dia na escola”, portanto, seriam os locais de ensino em que haveria mais tempo para a educação se desenvolver e isso se daria em dois períodos completos (BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS, 2007).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006, “[...] a proposta de ampliação do tempo de permanência dos estudantes de 1.^a a 4.^a série do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) objetivava a melhoria da qualidade educacional e, conseqüentemente, a diminuição dos índices de evasão e repetência”.

Para tal, a jornada que se estabeleceu foi a de quatro horas para o ensino regular e quatro horas para o trabalho com as oficinas, que eram desenvolvidas em espaços específicos, acrescentando a essa jornada uma hora para o almoço, ou seja, as crianças permaneciam nove horas na escola.

Posteriormente, no período entre 1989 e 1992, 29 escolas que ofertavam ensino regular receberam a construção de uma estrutura fixa anexa, designado

Complexo II, diferente das primeiras ETIs e transformaram-se gradativamente em escolas de tempo integral, que foram chamadas de Centros de Educação Integral (CEIs), resultando em 36 CEIs na educação municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006).

A proposta era de que se construíssem essas escolas sobre a égide de que fossem “[...] divididos os períodos em formatos diferenciados do processo de ensino e aprendizagem, nos quais o aluno conheceria a educação formal em um período e, no período contrário, tivesse contato com uma experiência totalmente diferente” (BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS, 2010, p. 41).

Em 2003, em função da extinção da Secretaria Municipal da Criança, 33 escolas receberam a vinculação administrativa e pedagógica de espaços físicos denominados de Programa de Integração da Infância (PIAs) e alterados pelo Decreto n.º 421/2004, publicado em 07 de junho de 2004, para Programa de Educação Integral Alternativo (CURITIBA, 2006).

Outro programa de atendimento em contraturno escolar que foi vinculado à Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, nesse mesmo período, é o Projeto Piá Ambiental, desenvolvido pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente, em 34 unidades, que no ano de 2012 passou a compor o quadro dos contraturnos vinculados administrativa e pedagogicamente às escolas, para oferta de educação de tempo integral. Vale salientar que esse programa tinha como objetivo “[...] difundir os conhecimentos relacionados às questões ambientais e à incorporação de valores e atitudes em favor da melhoria da qualidade de vida da comunidade local” (CURITIBA, 2006).

Como resultado desse período, Curitiba passa a ofertar educação em tempo integral a uma parcela dos estudantes matriculados, em espaços diferentes, com características diferentes, mas com uma proposta única, que norteia o trabalho nesses espaços.

Os documentos oficiais que resultaram desse cenário, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Integral de Curitiba de 2006, o Caderno Pedagógico de Educação Integral em 2012 e mais recentemente o Plano Curricular – versão preliminar – Educação Integral em 2015 (CURITIBA, 2006, 2012, 2015), é que norteiam a organização do trabalho nesses espaços, no entanto, não evidenciam qual a concepção epistemológica de Educação Integral assumida pela mantenedora.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Integral de Curitiba (CURITIBA, 2006, p. 31) evidenciam a educação integral proposta como aquela que entende o ser humano

[...]em todas as suas dimensões, considerando que o conhecimento é construído tanto no campo da razão como no da emoção, sendo a afetividade componente essencial desse processo. As necessidades do ser humano de afeto, de atenção, de sentir-se único e aceito e, ao mesmo tempo, igual aos seus semelhantes são tão essenciais quanto as de alimentação e de proteção.

Fica evidenciada a preocupação com a proteção do estudante, numa direção de assistência, considerando-se nesse processo o trabalho com o conhecimento.

O Caderno Pedagógico de Educação Integral (CURITIBA, 2012, p. 9) avança no sentido de considerar o desenvolvimento do estudante numa perspectiva multidimensional, “[...] englobando os aspectos biológico, afetivo, cognitivo, histórico, social e cultural, que vão se desenvolvendo no decorrer da vida”. Mas considera a Educação em Tempo Integral como uma **ampliação do tempo de permanência do estudante na escola**, com “[...] práticas educativas que possam favorecer sua aprendizagem, bem como desenvolver as competências inerentes ao exercício da cidadania” (grifos nossos), além de ter que favorecer a educação integral.

Finalmente, o Plano Curricular – versão preliminar – Educação Integral (CURITIBA, 2015, p. 18) considera a ideia de ampliação da jornada escolar como uma “[...] estratégia que visa à qualificação das atividades pedagógicas, a partir da integralidade do trabalho educativo que concebe a escola enquanto espaço de formação humana”. Pondera que o tempo é uma condição fundamental para que se efetive o desenvolvimento humano.

2.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Nessa tese, tomar-se-á, na análise da formação de professores, como recorte histórico a partir de 1996 até os dias atuais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996, pois se acredita que as mudanças surgidas após esse período estão refletidas no cotidiano escolar na atualidade, não descartando, com isso, a importância do estudo histórico anterior para o entendimento dessas questões e de sua influência no campo educacional.

Considera-se que as políticas de formação de professores tratam de um “amplo espectro de iniciativas”, em que estariam presentes a estrutura ou o direcionamento legal, assim como as ações desenvolvidas pelo poder público, embora também contribuam as “[...] forças da sociedade civil como sindicatos e organizações profissionais” (VIEIRA, 2002, p. 16).

No Brasil, as reformas do Estado, subordinadas às imposições dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, que se realizam desde os anos 1990, sob o ideário neoliberal, definem um Estado Mínimo que em educação consolida-se com a aprovação da LDBEN 9.394/1996, que ao deliberar inicialmente sobre a formação de professores, define como *locus* os Institutos Superiores de Educação (ISEs), direcionando-a à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Após o enfrentamento entre o prescrito na Lei 9.394/1996 (LDBEN) sobre o *locus* de formação do professor com as entidades de classe, apoiadas pelos pesquisadores, esse *locus* retorna à universidade, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciaturas (Quadro 7 – Cursos de Licenciatura no Brasil – 1999-2005.).

Ferreira (2008, p. 243 - grifos no original) ressalta que a formação de professores está ligada “[...] a um fenômeno que alguns autores têm designado como *universitarização* ou *academização* da formação, decorrente de uma passagem da formação de professores para as universidades e outras instituições de ensino superior”.

Saviani (2009, p. 148) colabora ao mostrar que foram esculpidos dois modelos de formação de professores:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático.

Instala-se uma disputa entre dois modelos de formação em que um acredita que a formação pedagógico-didática será decorrência da formação da cultura geral e do domínio dos conteúdos específicos, na prática docente ou mesmo na formação

continuada e outro que considera a formação completa com o devido preparo didático e pedagógico.

Ens e Gisi (2011, p. 27) evidenciam que as políticas educacionais foram direcionadas “[...] pelos organismos internacionais, visando atender unicamente ao crescimento econômico sem medir as consequências que trariam à esfera da educação”. Distante desse contexto e em outra direção a ideia era de “[...] submeter a escola às exigências do mercado, buscando direcioná-la ao modelo empresarial com o objetivo de adequar o modelo educativo ao sistema produtivo”.

A LDBEN n. 9.394/1996 traz alguns desdobramentos, entre eles, pode-se citar a elaboração de Diretrizes para os cursos superiores, decorrendo em um novo problema para uma velha solução com relação à formação de professores. Com essa legislação, novas bases teóricas são inseridas, além de uma lógica organizacional para implementação da política de formação de professores. Segundo Bastos (2016, p. 40), “[...] essa nova política se evidencia e passa a contar com regulamentações específicas sobre os rumos dos cursos e programas de formação de professores para a educação básica”.

São elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica nos cursos de licenciatura, entre eles o de Pedagogia e aqueles que oferecem a formação do professor especialista nos componentes curriculares, que segundo Brzezinski (2010, p. 195), tratam de mudanças que se “[...] realizaram como parte do processo de hegemonia do Estado avaliador e regulador”.

São propostas mudanças para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, assim como as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, vêm corroborar a ideia de um curso de formação de professores que não possibilite uma formação sólida para atuação na escola, afinal, há uma grande preocupação frente ao quadro de desigualdades socioculturais, que geram grandes desafios ao futuro próximo e resultam em uma centralização nos processos educativos formais, preocupando-se com a formação de quem vai formar (GATTI, 2010, 2016).

Nesse contexto de elaboração de Diretrizes é que são (re)organizados os cursos de formação de professores e entre eles está o curso de Pedagogia. É possível considerar que desde sua criação, o curso de Pedagogia passa por

dificuldades quanto a sua identidade, em função de a escola atual possuir, em seu cotidiano, uma diversidade de oferta no trabalho pedagógico, destacando-se a escola que oferta educação em tempo integral. Ens, Eyng e Gisi (2009, p. 125) contribuem ao afirmar que “[...] o trabalho dos professores é uma ação condicionada pelas políticas governamentais e por determinantes do contexto socioeconômicos”, portanto, sua formação necessita de articulação a esse contexto.

Em seu percurso histórico, o curso de Pedagogia passa por diferentes momentos de construção e desconstrução, em que o ancora uma concepção submetida à lógica do mercado, na qual a formação passa a servir à produtividade social e a ação educativa é reduzida apenas à questão técnica (SAVIANI, 2008).

As diretrizes dos cursos de formação de professores aprovadas na década de 2000 trazem em seu texto a finalidade a que se propõe cada um dos cursos de formação de professores, descrita nos Pareceres (Quadro 7), que antecedem essa diretriz, na intenção de se instalar uma preocupação com a melhoria da formação docente, refletindo uma visão ideal de educação nas políticas educacionais que se distancia de certa forma da visão real, presente no cotidiano das salas de aulas, principalmente no que se refere à escola de tempo integral.

Quadro 7⁸ – Cursos de Licenciatura no Brasil – 1999-2005.

PARECER	CURSO	OBJETIVO/FINALIDADES
Parecer CNE/CP n.º 5/2005	Pedagogia	Formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares.
Parecer CNE/CES n.º 0058/2004	Educação Física ⁹	Formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Continua...

⁸ Nessa tese, são apresentados os cursos de licenciatura a que se refere a formação dos sujeitos entrevistados, portanto, não estão incluídas as demais licenciaturas (Matemática, Artes Visuais, Sociologia, Dança, Física, Música, Teatro).

⁹ Ressalta-se que o curso de Educação Física é o único que está vinculado à área da saúde e a formação de professores deste componente curricular terá como referência a legislação própria da formação de professores do Conselho Nacional de Educação, ou seja, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, segundo Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004.

Continuação...

PARECER	CURSO	OBJETIVO/FINALIDADES
Parecer n.º CNE/CES 492/2001	História	Capacitar ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.).
Parecer n.º: CNE/CES 492/2001	Língua Portuguesa/Es panhol	Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.
Parecer n.º: CNE/CES 1.301/2001	Ciências Biológicas	Possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais.
Parecer n.º: CNE/CES 492/2001	Geografia	Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico

Continua...

Continuação...

PARECER	CURSO	OBJETIVO/FINALIDADES
Parecer CP 115/99 CNE	Normal Superior ¹⁰	Voltado para preparar profissionais aptos a realizar práticas educativas que considerem o desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e afetivo de Crianças. Voltado para a formação geral para o magistério, a compreensão das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, domínio dos conhecimentos básicos das áreas contempladas nos conteúdos mínimos nacionais, uso das tecnologias associadas ao seu ensino e formas de avaliação a eles relacionados, com possibilidade de ênfase na educação indígena, de portadores de necessidades educativas especiais e de jovens e adultos. Tais cursos destinar-se-ão, precipuamente, a professores em regência com formação em nível médio.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base na legislação brasileira.

O que se evidencia na análise dos objetivos/finalidades propostos nos Pareceres e regulamentados nas diretrizes curriculares dos cursos apresentados é que nem sempre a formação de professores foi percebida como foco central, pois segundo Brzezinski (2010, p. 70), no próprio curso de Pedagogia, “[...] a docência deixa de ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares”.

Um exemplo disso é que no curso de Filosofia há uma destinação de formação aos professores do Ensino Médio, no entanto, esse profissional está presente na educação básica.

Em verdade, ocorre uma fragmentação na formação de professores, pois a ênfase recai sobre a aquisição de competências e habilidades, num modelo técnico profissional, deixando para segundo plano a sólida formação teórica e pedagógica, passando a uma formação aligeirada e esvaziada, com o objetivo de formar os novos profissionais que o mercado exigia.

Brzezinski (2010, p. 72) colabora ao argumentar que,

[...] um novo paradigma de ciência deverá oferecer pilares a essa nova configuração da organização e dinâmica curriculares dos cursos de

¹⁰ O curso Normal Superior foi extinto em 2006, dando espaço ao curso de Pedagogia como *locus* da formação de professores para educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais, conforme Parecer CNE/CP nº: 5/2005, Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

formação de professores, e particularmente, no curso de Graduação em Pedagogia. Este curso que não é só licenciatura, mas também bacharelado, deve pautar-se em sua organização no princípio da interdisciplinaridade e no trabalho coletivo assumido politicamente pelos formadores de formadores e pelo próprio ser que se forma como professor, pesquisador e gestor educacional.

Além disso, é possível considerar o trabalho docente como dinâmico, em que são incorporados ao contexto escolar mudanças nem sempre planejadas, que acabam por interferir no trabalho do professor e na própria organização da escola, entre elas a escola em tempo integral.

Vieira (1998, p. 65) corrobora essa ideia referindo-se que “[...] o debruçar-se sobre as políticas de formação do magistério aflora a necessidade de refletir sobre os conteúdos que devem informá-las” e nesse sentido o ritmo de mudanças “[...] impõe a busca de conteúdos que se orientem pelo princípio da polivalência, tanto no sentido epistemológico (polivalência de saberes), como psicogenético (polivalência diante das diferentes faixas etárias a atender)”, afinal o professor, para um trabalho de qualidade, deve dominar esses saberes.

Como parte da política de formação de professores no Brasil e como consequência das análises e das discussões realizadas no campo educacional, novas legislações vão surgindo, com vistas a regulamentar e estabelecer critérios para que a formação de professores efetive-se.

Uma delas é o Decreto n.º 6.755, de 2009, que estabelecia a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o intuito de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, que trazia em seus artigos princípios, objetivos e mecanismos para atingi-los

Outra legislação a ser citada é a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nela está a preocupação com o estabelecimento de normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, considerando esse tema imprescindível para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (BRASIL, 2015).

Ainda prevê que os professores licenciados tenham sua carga horária ampliada para as disciplinas práticas e de estágios. As Diretrizes consideram que o professor licenciado se apropriará da prática interdisciplinar, transversal e multidisciplinar.

O Decreto n.º 6.755, de 2009, é substituído pelo Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com a finalidade de fixar os princípios e objetivos e de organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 2014, em suas metas 15, 16, 17 e 18, todas dedicadas à formação de professores e com os planos decenais dos entes federados (BRASIL, 2016).

O Decreto n.º 8.752/2016 que, entre outros princípios, indica a articulação entre formação inicial e continuada e entre teoria e prática de professores nos cursos de licenciatura e prevê ainda como objetivo no Artigo 3º, inciso VII, VIII:

Art. 3º VII – assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII – assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica.

No entanto, o quadro instalado ainda é precário e reflete na formação de professores, não garantindo a qualidade da formação para enfrentar a diversidade existente na educação brasileira. Concorda-se com Saviani (2011, p. 10), quando diz que,

[...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. [...] o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Essa descontinuidade reflete no trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas que ofertam educação em tempo integral, pois os cursos de formação de

professores não têm conseguido incorporar, em seu currículo, as demandas referentes a esse projeto de escola.

Essa ideia de que a formação tem ocorrido de forma genérica, não possibilitando o devido preparo para a atuação, fica evidenciada nas falas de GE2, GM4, PE9 e GE16 ao se referirem sobre a formação inicial recebida.

A universidade não forma e não tem pensado nisso ainda, formar para essas dinâmicas, mesmo a tecnologia né, porque as oficinas requerem que os professores tenham um conhecimento mais amplo dos outros locais. Ela não está pensando mesmo, aí você sai de uma formação e se depara com esse novo formato aí da escola, desse projeto, e até mesmo as pedagogas a direção não tem conhecimento desse projeto. Eu acho assim, que se colocou “a carroça na frente dos bois”, eles implantaram e não pensaram, não disseram, no como fazer (GE2, 2015, grifos no original).

Eu acho que a questão da pedagogia, é muito teórica, e a gente só aprende com a prática, o que eu vejo é que as minhas colegas que trabalham na educação integral mesmo, depende da sua dinâmica, pensar bem, cada um tem uma postura, uma habilidade, então é diferenciado (GM4, 2015).

Da escola de tempo não integral, a minha formação até antes da especialização não me formou para nada, o magistério de ensino médio, me formou para o que eu atuei até eu fazer pós-graduação, porque na faculdade eu passei, como a antiga definição de água, insípida, incolor, inodoro (PE9, 2015).

Não, nenhuma, porque a formação na faculdade, ela prepara para você trabalhar em sala de aula, como eu fiz um curso de licenciatura plena em biologia, a licenciatura, claro que eu tive foi antes da mudança curricular né, e na verdade eu tive mais conteúdo da linha dura, da própria biologia, química e física, então não existe, que são fundamentais, pro professor de biologia, mas no entanto o preparo pedagógico, é bem pouco, hoje em dia mudou aumentou a carga horário de estágio, mas eu acredito impossível, nenhuma faculdade prepara, para ter escola em tempo integral (GE16, 2015).

Os profissionais demonstram que o trabalho desenvolvido pelos professores na escola em tempo integral, que possui o Programa Mais Educação, tem sido realizado de forma frágil e desarticulada, que sua formação nos cursos de graduação não tem atendido ao que necessitam para a prática na escola de tempo integral. Realizam no horário ampliado, por vezes, aquilo que já é desenvolvido nas aulas dos componentes curriculares, do currículo comum, viabilizando um trabalho enfadonho aos estudantes que estão na escola por sete horas ou mais.

A formação realizada nas universidades distancia-se da prática cotidiana, apesar de termos a escola em tempo integral no Brasil desde os anos 1950 e especificamente em Curitiba desde o ano de 1986.

Evangelista e Triches (2012, p. 194) colaboram no sentido de situar a formação de professores na sociedade atual como caracterizada pelo

[...] alargamento do conceito de docência; responsabilização dos professores pela educação e por sua profissionalização, gestão da escola e de sua formação, uso da pesquisa como recurso da gestão para resolver desafios da prática profissional. Sua ênfase está na aprendizagem, nos conteúdos aplicáveis e úteis, nas competências, na educação inclusiva e na educação para a tolerância.

Pode ser considerada uma formação geral, precária e fragmentada, que está distante de atender ao propósito de escola real.

Não se trata, no entanto, de culpabilizar os professores pelas práticas indevidas, pois se considera que uma educação de qualidade pressupõe, entre outras questões, formação profissional consistente, especialmente a formação continuada, em que esses tenham qualidade social, ou seja, “[...] com professor bem formado, valorizado, humanizado que reconhece a importância do domínio de acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade e tem compromisso com a construção de novos saberes e conhecimentos de sua área de saber” (BRZEZINSKI, 2014, p. 20).

Gatti (2013, p. 58) contribui ao sintetizar a conjuntura em que se encontra a formação inicial de professores nas Licenciaturas na atualidade,

[...] podemos sintetizar essa formação como apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa. [...] a) há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos dos cursos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos; b) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado; c) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil; e, nas demais licenciaturas, essa proporção fica entre 10% e 15% para as disciplinas da educação e entre 85% e 90% para outras disciplinas ou atividades; d) na análise das ementas das disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo) também predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial; [...] (grifos no original).

Nessa perspectiva, o que se evidencia é que apesar das inúmeras reformas educacionais com objetivo de uma formação de professores para atender às

necessidades da educação brasileira, elas não atingem esse processo em suas raízes históricas e a escola de tempo integral está longe de receber professores preparados para atuação em suas especificidades.

Torna-se um desafio formar profissionais para a atuação em escola de tempo integral, pois se acredita que não se trata apenas de ampliar a carga horária aos educandos, mas é necessário rever, entre outras questões, as que propõem Mamede (2012, p. 235),

[...] a composição curricular como um todo, de maneira ampla, consistente e articulada com os objetivos e os alcances da educação – promover a aproximação bilateral da escola com sua comunidade/seu entorno; garantir a apropriação dos espaços culturais da cidade, por adultos e crianças, entendendo que tudo isso é exercício de cidadania [...].

Destaca-se que a escola em tempo integral impõe, aos professores e à equipe como um todo, uma organização em que não somente se incluam mais atividades para as crianças, mas que essas sejam pensadas de forma dinâmica, com outra concepção de educação e da própria metodologia adotada pelo professor e a formação de professores precisa igualmente estar pautada nessa concepção.

Trata-se de formar um professor que possa, entre outras questões, preparar o “[...] aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir conhecimento” e tenha condições de enfrentar os desafios postos pela sociedade. Nesse sentido, “[...] é necessário um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, [...] e o compartilhar é imprescindível [...]” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 32).

Deve-se levar em conta que os professores formarão, com sua atuação no espaço escolar, as gerações futuras, que darão ou não continuidade ao processo civilizatório, na busca de maiores e melhores condições para o ser humano.

2.5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E A ESCOLA A TEMPO INTEIRO

A perspectiva da formação de professores tem sido tema central de grandes debates e preocupação por se tratar de uma questão que está atrelada à educação e essa destaca-se como um local de formação humana.

O desafio dessa formação para as universidades tem sido evidenciado em função das políticas adotadas nos países, advindas de acordos com organismos

internacionais, que fazem com que a formação docente passe por transformações no decorrer dos tempos.

Com o objetivo de compreender como essas políticas têm influenciado a formação de professores e como seu reflexo apresenta-se na Escola de Tempo Integral, buscou-se compreender essa temática também em outro país, como na realidade europeia, especificamente a portuguesa, que universaliza a Escola Pública a Tempo Inteiro¹¹ a partir de 2005 e como essa experiência pode contribuir para a reflexão da realidade brasileira.

Assim, a pesquisadora em questão recebeu uma bolsa de estudos disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), para realização de um Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho (UM), durante quatro meses, no período compreendido de 1º de novembro de 2014 a 1º de março de 2015, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira.

Dessa forma, o estágio concretizou-se por meio de uma parceria entre PUCPR e UM e teve como objetivo caracterizar as políticas educacionais de formação de professores para educação em tempo integral em Portugal.

A partir desse objetivo e dos acordos realizados com a Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira, traçou-se um plano de atividades a serem desenvolvidas durante os quatro meses de estágio doutoral.

Realizaram-se sessões de trabalho sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira; pesquisa teórica acerca das políticas de formação de professores e a educação em tempo integral, em Portugal; pesquisa teórica e de campo sobre as políticas de formação de professores e escola de tempo integral nas investigações portuguesas; pesquisa e análise da legislação portuguesa com relação à formação de professores e a escola de tempo integral; pesquisa em instituições de ensino da educação básica com relação à formação de professores e a escola de tempo integral; participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos; elaboração e publicação de artigos em periódicos da área.

¹¹ A Escola em Tempo Integral, foco dessa pesquisa, tem a denominação de Escola a Tempo Inteiro em Portugal.

Destaca-se que nesse período foi possível o contato com professores da Universidade portuguesa com vasta experiência, pesquisas e produções acadêmicas na temática de formação de professores para a educação básica. Para tal, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os professores investigadores a partir de um guião de entrevistas¹² (Apêndice C), agendadas anteriormente, as quais foram gravadas e transcritas para posterior utilização na pesquisa, com a devida autorização de identificação dos professores.

Salienta-se que as entrevistas e a literatura consultada serviram como parte do *corpus* desse trabalho, assim como as questões do guião de entrevistas serviram para categorização dos dados coletados.

Destacam-se alguns pontos a partir das entrevistas realizadas na Universidade do Minho, como o conhecimento da formação docente para a educação básica e o percurso da formação de professores em Portugal, a percepção de como a formação de professores para a educação básica e sua organização propõem o trabalho na Escola a Tempo Inteiro em Portugal, que permitiram maior exploração, levando-se em conta os objetivos desse estudo.

Cabe salientar que Portugal, a exemplo de outros países da União Europeia, tem vivenciado algumas mudanças com relação à formação de professores, como aponta Formosinho (2009, p. 73), desde os anos 70 e 80 do século XX:

[...] a União Europeia tem transformado toda a formação de professores em ensino de nível superior. Os professores de crianças deixaram, assim, de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de nível superior. Tal foi o caso de Portugal, a partir da década de 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das novas universidades na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.

É necessário levar em consideração o processo histórico e cultural de Portugal ao se referir à formação de professores, pois ao se tratar dessa formação, algumas questões precisam ser apresentadas como marcos para mudanças históricas e culturais e, conseqüentemente, educativas.

¹² O guião de entrevista é um planejamento da ação da entrevista em que são considerados três fatores: o tema da entrevista, o problema que se gostaria de levantar e ser respondido e a técnica propriamente dita levando em consideração que a entrevista poderá apresentar diferentes aspectos. Esse planejamento é comumente utilizado para as pesquisas nas universidades de Portugal.

Tomar-se-á como base o pós-25 de abril de 1974¹³ e a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46, de 14 de outubro de 1986, referencial fundamental na evolução das políticas educativas em geral e das políticas da formação de professores em Portugal. Anteriormente, segundo os professores entrevistados, Prof. Dr. João Formosinho (2014) e Prof.^a Dr.^a Luisa Alonso (2015), a formação de professores era marcada pelas políticas de Estado que estavam presentes no período e ocorria no ensino primário e nas escolas de magistério primário que estavam ligadas e controladas pelo Estado Novo¹⁴ e muito ligadas ao modelo de imitação artesanal, baseada em estágios que se realizavam em escolas anexas¹⁵ às escolas de magistério, que eram preparadas para que os futuros professores aprendessem a ensinar. Nóvoa (1992, p. 5) assevera que passa a ser um “[...] sofisticado mecanismo de controle ideológico no acesso e no exercício da atividade docente”.

O Prof. Dr. João Formosinho ressalta que os professores,

[...] no ensino secundário eram formados nas Universidades de Ciências e Letras na parte dos conteúdos e depois tinham uma brevíssima e desvalorizada formação pedagógica e teórica e a grande formação prática eram dois anos de estágio, não pago. A partir de 1970 mudou para um ano e passou a ser parcialmente pago (FORMOSINHO, 2014).

O 25 de abril de 1974 é um marco para referenciar as mudanças ocorridas no Estado português, que ficou conhecido como a Revolução dos Cravos, que foi um movimento que derrubou o regime ditatorial salazarista¹⁶ com base fascista e restabeleceu as liberdades democráticas no país (VARELA, 2012) e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que definiu que todos os professores de todos os níveis de ensino precisariam formar-se nas instituições de Ensino Superior. Assim, segundo os professores entrevistados, Prof. Dr. João Formosinho e Prof.^a Dr.^a Luisa

¹³ Data em que se encerra o período ditatorial português e inicia o processo de democratização do país, com a vigência da atual constituição, conhecida como a Revolução dos Cravos.

¹⁴ Estado Novo é o nome do regime político autoritário, autocrata e corporativista de Estado que vigorou em Portugal durante 41 anos sem interrupção, desde a aprovação da Constituição de 1933 até ao seu derrube pela Revolução de 25 de abril de 1974.

¹⁵ No Brasil, essas escolas ficaram conhecidas como Escolas de Aplicação.

¹⁶ O Estado Novo foi também chamado salazarismo, em referência a António de Oliveira Salazar, o seu fundador e líder. Salazar assumiu o cargo de Ministro das Finanças em 1928 e tornou-se, nessa função, uma figura preponderante no governo, conduzindo-o ao governo português em 1932, impondo uma nova carta constitucional com traços explicitamente inspirados nos ditames do fascismo italiano.

Alonso, a formação de professores passa a ser realizada pelas Escolas Superiores de Educação (ESEs) e por algumas universidades e dessa forma as escolas de Magistério são extintas (FORMOSINHO, 2014; ALONSO, 2015).

Ferreira e Mota (2009, p. 71) inferem que “[...] a escola está no centro do debate político, subordinando o contributo da educação para a formação da democracia à construção da educação democrática, permeável às lógicas próprias das escolas e às circunstâncias locais”.

Esses autores consideram que os contributos do movimento foram no sentido de transformar a “[...] letargia que marcara, até então, a existência do curso do magistério primário”. Os autores julgam que nesse período o debate político destaca-se e no cerne dele está a escola, “[...] subordinando o contributo da educação para a formação da democracia à construção da educação democrática, permeável às lógicas próprias das escolas e às circunstâncias locais” (p. 71).

Campos (1995, p. 19) evidencia que até 1970 os professores eram formados em “[...] cursos específicos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e de educação física, para o exercício da docência nos outros níveis de ensino, eram recrutadas pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou de domínio próximo das disciplinas a ensinar”.

Nesse período, em que prevalece o Estado Novo, destaca-se, segundo Nóvoa (1992, p. 6), “[.....] a degradação do estatuto socioeconômico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionarizada do professorado”. Junto a isso, o fato de a educação em Portugal estar “[...] em último lugar nas estatísticas europeias” em relação às “[...] taxas de escolarização, aos níveis de alfabetização, e de despesas com a educação, etc.”, levando a uma necessidade de alteração em função das novas realidades “econômicas e sociais emergentes nesta época”.

A Prof.^a Dr.^a Teresa Sarmiento (2015), professora da UM entrevistada, colabora ao relatar que o surgimento das Universidades Novas como *locus* de formação de professores para as áreas ditas científicas, ou seja, aquelas relacionadas aos conteúdos dos componentes curriculares e a formação para as áreas pedagógicas iniciou-se em 1973, com apoio do Banco Mundial, e essas universidades é que proporcionaram a formação de professores para a educação da infância ao ensino secundário, que foram consideradas modelo nesse período.

O Prof. Dr. João Formosinho salienta que essas universidades foram consideradas modelo, pois

havia cursos específicos para a formação de professores e os estudantes entravam desde o princípio num curso de formação de professores. Portanto havia um curso de formação de professores de Biologia, de Matemática, de Português, que não eram cursos apenas académicos, o estágio estava incorporado ao 5º ano do curso e portanto os professores saíam com uma habilitação profissional e também um grau académico, que era o de Licenciado em Ensino e a Habilitação profissional correspondia a área na qual ele atuaria (FORMOSINHO, 2014).

A Prof.^a Dr.^a Luísa Alonso e a Prof.^a Dr.^a Teresa Sarmento referem-se a esse processo como um passo importante na formação de professores em Portugal, que possibilitou aos professores de níveis diferentes um estatuto similar, pois anteriormente havia um estatuto inferior para esses professores e da própria classe profissional. Além disso, os licenciandos passaram a ter uma fundamentação teórica mais sustentada, pois anteriormente a vertente era mais prática e agora passam a articular mais teoria e prática (ALONSO, 2015; SARMENTO, 2015).

No entanto, o papel das universidades para a formação de professores, segundo Nóvoa (1992, p. 8),

[...] tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a rejeitar a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária.

Ainda nessa perspectiva, a formação dos professores para o Ensino Primário¹⁷ ou os educadores da infância¹⁸, que tiveram a mudança com apoio dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, ficou estruturada com uma formação a partir das Escolas Superiores de Educação (ESEs).

Segundo a Prof.^a Dr.^a Teresa Sarmento,

[...] os cursos das universidades, os cursos iniciais pré-Bolonha, as universidades tinham autonomia científica e pedagógica, portanto cada universidade desenhava o modelo de formação. Enquanto que os cursos desenvolvidos nas ESEs estavam sujeitos a um mesmo modelo, portanto as ESEs tinham que ter um mesmo modelo de formação. E aí conheço cursos feitos em ESSEs muito bons, conheço cursos feitos em Universidades não tão bons (SARMENTO, 2015).

¹⁷ O ensino primário corresponde atualmente ao primeiro ciclo de ensino.

¹⁸ Educadores da Infância atuam com as crianças em idade pré-escolar, ou seja, da Educação Infantil.

Ferreira e Mota (2009, p. 78) asseveram que esse referencial genérico que embasa as ESEs “[...] procura compaginar a situação vivida pelo sistema educativo à data da sua publicação, finais da década de oitenta, com as expectativas de evolução”, pois a partir dessa configuração a formação dá-se “[...] a partir de dois bacharelatos, educação de infância e ensino primário, e a possibilidade de uma formação complementar com vista à docência de uma área curricular do ensino preparatório”, levando em consideração a “[...] estrutura organizativa dos grupos de docentes do ensino preparatório”.

Dessa forma, segundo o Prof. Dr. João Formosinho, a formação de professores (ensino infantil e ensino primário) passou a ser realizada em nível superior a partir de 1987, sendo extintas as Escolas de Magistério que realizavam a formação de nível médio. Em todos os distritos de Portugal foram criadas escolas para assegurar formação aos professores para o ensino primário e também para o segundo ciclo e para a educação da infância (FORMOSINHO, 2014).

Para além das ESEs, algumas Universidades passaram a realizar essa formação, por meio dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP), como a Universidade do Minho, inicialmente com grau de bacharelato, passando depois à licenciatura, sendo que atualmente essa habilitação obriga à aquisição de mestrado (FORMOSINHO, 2014).

Contribuem com essa ideia Ferreira e Mota (2009, p. 79) ao destacarem,

As alterações introduzidas na lei de bases do sistema educativo com modificação das habilitações para a docência no 1º ciclo do ensino básico consagram, pela primeira vez, a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência no ensino primário, desde 1990, 1º ciclo do ensino básico, colocando em condições de igualdade, ao nível de habilitações profissionais, todos os educadores e professores do ensino não superior em Portugal (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997).

Nóvoa (1992, p. 9) colabora ao analisar que esses programas “[...] revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo”, acentuando uma visão deteriorada e “[...] desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado”.

Esse período em que mudanças estruturais no processo de formação de professores estabelecem-se revela um conjunto de dificuldades em sua organização e funcionamento, que demandam mudanças relevantes com o objetivo de responder aos desafios que se configuraram na educação de Portugal (SOUSA-PEREIRA; LEITE; CARVALHO, 2015).

Esse processo toma um corpo diferenciado a partir do Processo de Bolonha que propõe, a partir da Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália), concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior, propondo, assim, uma mobilidade e uma empregabilidade, além de um acesso qualitativo, sem obstáculos, a um ensino superior de alta qualidade.

Nos anos 2000, os países da União Europeia aderem ao Tratado de Bolonha, marcando uma transformação na formação de professores e em todo o ensino superior, que ficou conhecido como o Processo de Bolonha¹⁹. Portugal aprova as ideias da Declaração em 2005 com o Decreto-Lei n.º 42, de 22 de fevereiro de 2005, em que publica os princípios reguladores dessa reforma.

Esse processo traz uma “[...] mudança de paradigma em termos de formação, ao nível do ensino superior, centrando-se na globalidade da atividade e nas competências que os jovens devem adquirir, articuladas com a evolução do conhecimento e dos interesses dos indivíduos e da comunidade(s)” (FERREIRA; MOTA, 2009, p. 80), o que proporciona uma reforma estrutural e curricular no ensino superior de Portugal. Uma das questões fundamentais trazidas pelo modelo de Bolonha refere-se à possibilidade de se convergir as formações na união europeia.

Outra questão é a uniformização da formação em três ciclos de estudo: o primeiro ciclo passou a ser chamado de licenciatura, realizado em três anos; o segundo ciclo, de Mestrado, com mais dois anos. Há ainda o terceiro ciclo, de doutoramento, uma formação avançada que poderá conduzir ao título de Doutor, conforme relatam o Prof. Dr. João Formosinho e a Prof.^a Dr.^a Teresa Sarmento (FORMOSINHO, 2014; SARMENTO, 2015).

A Prof.^a Dra. Luísa Alonso (2015) complementa que, “O processo de Bolonha que aconteceu a partir de 2006/2007 veio a introduzir de novo alterações de fundo

¹⁹A Declaração de Bolonha, assinada por 29 estados europeus, pelos Ministros da Educação, em 19 de junho de 1999, desencadeou o denominado Processo de Bolonha, que teve por objetivo a criação, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, que pretendia uma coesão europeia do conhecimento, mobilidade e empregabilidade dos diplomados.

na maneira de conceber a formação de professores, em uns aspectos para melhor em outros para pior” (ALONSO, 2015).

Dentre esses aspectos, são considerados positivos a mobilidade, a uniformização da formação e a preocupação com a maior qualidade à formação de professores em uma perspectiva em que se considere o aluno como centro de seu processo formativo.

Sousa-Pereira, Leite e Carvalho (2015, p. 8) consideram que estruturalmente ocorreram mudanças com relação aos “[...] níveis, as etapas, e/ou ciclos do sistema e, juntamente com eles, os requisitos para lhes aceder os títulos ou certificados emitidos à sua conclusão e o seu valor ou efeitos académicos”.

Em relação ao currículo, esses mesmos autores ressaltam que foi fixado “[...] por via legal e administrativa, uma determinada concepção de currículo em relação com o que se ensina (os conteúdos), como se ensina (a metodologia) e como e o que se avalia” (SOUSA-PEREIRA; LEITE; CARVALHO, 2015, p. 8).

Nesse sentido, o ensino superior é redesenhado em Portugal, o que causa uma mudança significativa no modelo de formação a seguir e para o Prof. Dr. João Formosinho, a formação de professores e o currículo para a educação da Infância ficaram piores, por apresentarem menos intencionalidade e menos preparação para a própria função de educador da infância (FORMOSINHO, 2014).

É possível depreender, de acordo com Sousa-Pereira, Leite e Carvalho (2015, p. 8), que a reforma educativa “[...] implica mudanças fundamentais nas orientações e política escolar, formuladas pela administração central e com repercussões no conjunto do sistema educativo”, o que nem sempre é presenciado.

Outra questão a ser considerada trata da Escola a Tempo Inteiro que em Portugal concretiza-se a partir de 2005, pelo Despacho 16.795/2005, de 3 de agosto, que prevê o alargamento do horário das escolas do 1º ciclo e estabelece regras para o horário de funcionamento das escolas do pré-escolar e do 1º ciclo, para pelo menos até as 17 horas e 30 minutos. Pelo despacho n.º 12.591, de 16 de junho de 2006, que define as normas que devem ser observadas no período de funcionamento das escolas a tempo inteiro, públicas, que em seu artigo 5 normatiza o período de funcionamento,

Art 5º – Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente

abertos pelo menos até às 17 horas 30 minutos e no mínimo oito horas diárias (PORTUGAL, 2006).

Esse mesmo despacho, em seus artigos 8 e 9, prevê ainda que é necessária organização das atividades a serem desenvolvidas na escola de tempo inteiro, como as atividades de enriquecimento curricular (AECs):

Art. 8º – As actividades de enriquecimento curricular no 1.o ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades.

Art. 9º – Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.o ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: a) Actividades de apoio ao estudo; b) Ensino do inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Actividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados. (PORTUGAL, 2006).

Esse projeto de escola firma-se em Portugal a partir da necessidade de apoio às famílias no enquadramento das crianças para poderem estar fora de casa sem correr riscos sociais e responde a uma pressão da sociedade no sentido de igualdade de oportunidades, a uma complementação educativa comprovadamente essencial ao desenvolvimento integral da criança, como relata o Prof. Dr. João Formosinho (FORMOSINHO, 2014). Isso pode ser observado no artigo 7 desse mesmo despacho:

Art. 7º – As actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar devem ser objecto de planificação pelos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em conta as necessidades das famílias, articulando com os municípios da respectiva área a sua realização de acordo com o protocolo de cooperação de 28 de Julho de 1998 celebrado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2006).

A Prof.^a Dr.^a Teresa Sarmiento (2015) reforça essa ideia ao referir-se à escola de tempo inteiro como um local propício para as crianças estarem, enquanto seus pais, especificamente a mãe, trabalham. Considera que para essas crianças estarem na escola é necessário que se organizem alternativas de tempos diferentes,

atividades diferentes, pessoas diferentes. Leva em conta que a escola não pode restringir-se a um espaço em que só haja alunos e professores, mas um conjunto de outras atividades, em que são necessários animadores (recreacionistas) e psicólogos, que permitam que a criança alterne na escola as atividades e que haja também a oportunidade de a criança estar com algum tempo livre, pois, atualmente, as crianças encontram-se sem espaços para elas próprias e isso é negativo.

Eu penso nas escolas a tempo inteiro, eu penso nas crianças, nas famílias e penso na sociedade em geral. Se pensarmos por setores os benefícios e os prejuízos são diferentes. Quando penso nas famílias, penso muito nas mulheres, porque nós vivemos numa sociedade muito conservadora em que embora já tenha uma boa repartição de tarefas entre homem e mulher, em termos percentuais sem dúvida que ainda continuam sendo as mulheres maioritariamente que tem atendimento às crianças. Portugal é um país que em *part time* é residual quando alguém está em emprego é um emprego *full time*. Não tem condições de estar a fazer o acompanhamento de seus filhos. E que com essas novidades sociais a escola a tempo inteiro ajuda a que haja mais oportunidades de as mulheres poderem ter um emprego. E eu acho que isso é muito importante quer para a realização pessoal das mulheres, para sua emancipação. Há vários estudos já feitos cá em Portugal e noutras partes do mundo que mostra que a prática laboral das mulheres é benéfica em termos educativos para seus filhos. E assim sendo acho que esse aspeto é muito positivo. Em termo, portanto das próprias crianças pode ser positivo, mas também pode ser negativo, e até um certo lado está sendo negativo, porque estão muito tempo na escola, mas a fazer mais do mesmo. Portanto deveriam estar nas escolas, mas haver alternativas dos tempos diferentes, atividades diferentes, pessoas diferentes. A escola não pode ser um espaço só em que só haja alunos e professores, tem que haver animadores, psicólogos, em que fizessem um conjunto de outras atividades que permitissem que a criança alternasse na atividade e que houvesse também oportunidade de a criança estar na escola com algum tempo livre (SARMENTO, 2015).

Pires (2014, p. 78) complementa sobre a política de Escola a Tempo Inteiro, que,

[...] justifica, por um lado, a demanda da garantia, pela escola pública, da promoção da igualdade de oportunidades para todos (universalização) – já não só ao nível do acesso gratuito e atividades letivas, mas também, a outras experiências educativas de carácter extracurricular que antes estavam ao alcance de alguns.

Nesse sentido, a Escola a Tempo Inteiro configura-se com uma característica de enriquecimento ao currículo, numa carga horária estendida de no mínimo oito horas diárias, com atividades lúdicas e culturais, estendendo-se nos domínios desportivos, artístico, científico e tecnológico e de estudo do meio, proporcionando, aos educandos, uma ocupação total do tempo em que estão na escola numa ação educativa integradora. Assim, a escola poderá desempenhar sua função na

ocupação integral do horário escolar dos educandos, bem como ofertar novas oportunidades de aprendizagem nessas áreas e ainda proporcionar tempos de estudo e de recreio.

Formosinho (2009) refere-se às práticas organizadoras do ensino em que o formato do tempo escolar influencia nas práticas escolares, pois o formato das aulas, associado à constituição das turmas, poderá ser definitivo, levando à discrepância entre aula teórica e aula prática e com formatos diferentes.

Nessa perspectiva, a formação de professores necessita possibilitar, aos professores que atuarão nessa escola, conhecimento para uma mudança e inovação da ação pedagógica.

O Prof. Dr. João Formosinho considera que o currículo desenvolvido na formação de professores não tem dado resposta à atuação na Escola a Tempo Inteiro, em que não há uma preocupação com a formação para atuação nessa escola e que somente os professores que passaram por ela como alunos é que conhecem suas especificidades (FORMOSINHO, 2014).

A Prof.^a Dr.^a Teresa Sarmiento (2015) contribui ao referir que as atividades de enriquecimento curricular, de acordo com a legislação,

[...] devem ser atividades sobretudo da área das expressões, feitas com outras estratégias, músicas, com nível de participação das crianças. Mas na prática não é isso que se vê, na prática o que está...ou quem desenvolve as AECs são pessoas que tem a formação de professores e que o que fazem é continuar a dar aulas (SARMENTO, 2015).

A Prof.^a Dr.^a Luísa Alonso (2015) complementa que na prática houve uma desvalorização no desenvolvimento das AECs, porque em alguns casos faziam-se atividades com pouca qualidade e em outros porque fazia-se mais do mesmo. Isso deve-se ao fato de que as pessoas envolvidas não estavam preparadas para trabalhar com uma perspectiva mais lúdica, diferente do que se trabalha no ensino comum, ou seja, nos componentes curriculares.

A pesquisadora considera que os professores recebem uma formação em todas as áreas de expressão e que o problema reside na cultura que se cria e nas próprias condições de trabalho. Dessa forma, o trabalho depende muito de quem está na escola, das relações que se estabelecem com os diferentes setores, como a câmara municipal, e a forma como as câmaras atribuem valor à educação, além da

capacidade de a escola organizar-se para que o trabalho desenvolvido seja de qualidade (ALONSO, 2015).

É possível perceber que uma mudança exige colocar-se diante de desafios e isso leva à ideia de que a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo e que os professores, como dispõe Nóvoa (1995, p. 29), “[...] têm de reencontrar novos valores que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir sentido à acção presente”.

Portugal, assim como o Brasil, tem procurado a excelência na formação de professores, percorrendo um período histórico de precarização e desvalorização para o exercício da profissão. A busca constante de uma formação contextualizada é premente, visto que “[...] o valor e a qualidade da educação pública, que está em constante discussão, se refletem na prática pedagógica dos professores”. É essencial que o professor “[...] já na sua formação inicial, construa concepções, conhecimentos e estratégias para sua atuação na escola” (WITHERS; SARMENTO, 2015, p. 9848).

3 DESENHANDO O TRABALHO

Nesse capítulo, serão descritos os caminhos percorridos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Justificam-se a abordagem utilizada e os instrumentos que compõem a coleta de dados e apresentam-se as etapas que orientam o movimento necessário à realização de uma pesquisa. Caracterizam-se o contexto em que os dados foram coletados e quem foram os sujeitos participantes de pesquisa, que forneceram as informações por meio de entrevistas semiestruturadas, com base nos seguintes autores: Banchs (2004), Bauer, Gaskell e Allum (2008), Bardin (2010), Chizzotti (2000), Denzin e Lincoln (2006), Lüdke e André (1986), Ricoeur (1969), Severino (2007), Szymanski (2010), entre outros.

Os dados coletados foram sistematizados e analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2010) e com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, numa dimensão processual.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem qualitativa foi a opção para a realização dessa pesquisa, pois traz como possibilidade a aproximação essencial e de familiaridade entre o sujeito e o objeto, pois os dois compreendem a mesma natureza e possuem um “[...] vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Leva em consideração que o objeto não “[...] é um dado inerte e neutro, pois é cheio de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

A abordagem qualitativa usa o texto e parte da “[...] noção da construção social das realidades em estudo” e procura interessar-se nas perspectivas dos investigados, em “[...] suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano” referentes às questões relativas ao estudo (FLICK, 2009, p. 16).

Essa abordagem buscou ir além das manifestações imediatas e procurou investigar o sentido que os sujeitos envolvidos no processo dão aos “[...] objetos, pessoas e símbolos com os quais constroem seu mundo social” (CHIZZOTTI, 2000, p. 80). Portanto, segundo esse mesmo autor, a abordagem qualitativa procura desvelar o sentido social que “[...] os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (p. 80).

É uma forma de pesquisa que possibilita um processo de empatia entre os motivos, as intenções e os projetos dos sujeitos com um mundo de significados, principalmente, o social (CHIZZOTTI, 2000).

Essa abordagem traz ainda a ideia de que o pesquisador é um “[...] ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 2000, p. 80).

A abordagem qualitativa procura considerar que os pesquisados envolvidos na pesquisa são reconhecidos como sujeitos que “[...] elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2000, p. 83), levando em consideração a “[...] carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). A maneira como o pesquisador propôs sua pesquisa trouxe as influência de sua “[...] visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo” (p. 3) e, nesse sentido, os pressupostos que basearam seu pensamento também conduziram a abordagem da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, ainda, pressupõe que se possam considerar os diferentes métodos e procedimentos de coleta de dados e de conhecimento desses dados como indispensáveis para uma pesquisa que procurou configurar-se social e científica (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008).

Dessa forma, o uso da abordagem qualitativa foi justificado quando se pretendeu um maior entendimento das políticas de Educação Integral que vêm se configurando no Brasil, pois como propõem Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, possibilitando a interpretação pela indagação e o esclarecimento do que estava oculto no fenômeno estudado.

Assim, para que a pesquisa ocorresse, foi necessário que se instrumentalizasse o trabalho de pesquisa e o próprio pesquisador e para isso é necessário apropriar-se de recursos para a concretização do processo em si. Nesse sentido, concorda-se com Severino (2007, p. 99), quando afirma que para fazer uma aproximação com o “[...] significado da ciência como construção de conhecimento é necessário apoiar-se em fundamentos epistemológicos e assim buscar uma metodologia sistemática que será instrumentalizada a partir de uma conduta técnica”.

Para a concretização do processo, foi necessário ter consciência sobre o método a seguir e escolher quais as técnicas que foram aplicadas, mas isso não é suficiente para o entendimento do processo. É preciso orientar-se em um fundamento epistemológico para dar sustentação ao trabalho realizado.

Para a realização dessa tese, optou-se pela abordagem qualitativa, partindo do pressuposto de que ela possui aspectos metodológicos essenciais e expressivos ao propósito desse estudo que, se bem constituídos, ajudam a elucidar o caminho para mostrar os resultados e as reflexões essenciais. Parte-se do fundamento de que há “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79). Leva-se em consideração que o conhecimento não “[...] se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe significado”. Nesse sentido, perceber que o objeto “[...] não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (p. 79).

A interpretação revelou um propósito que superou o distanciamento do texto em relação ao leitor, incorporando, dessa forma, seu sentido e como complementa Ricoeur (1969, p. 9), “[...] compreender é, para um ser finito, transportar-se para outra vida”.

Ao se pensar num trabalho mais abrangente, que buscasse um significado mais político, em que se olhe o mundo e a própria pesquisa de forma crítica, com os resultados levantados, foi necessária a compreensão de que o caráter pessoal do “[...] trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político” (SEVERINO, 2007, p. 215).

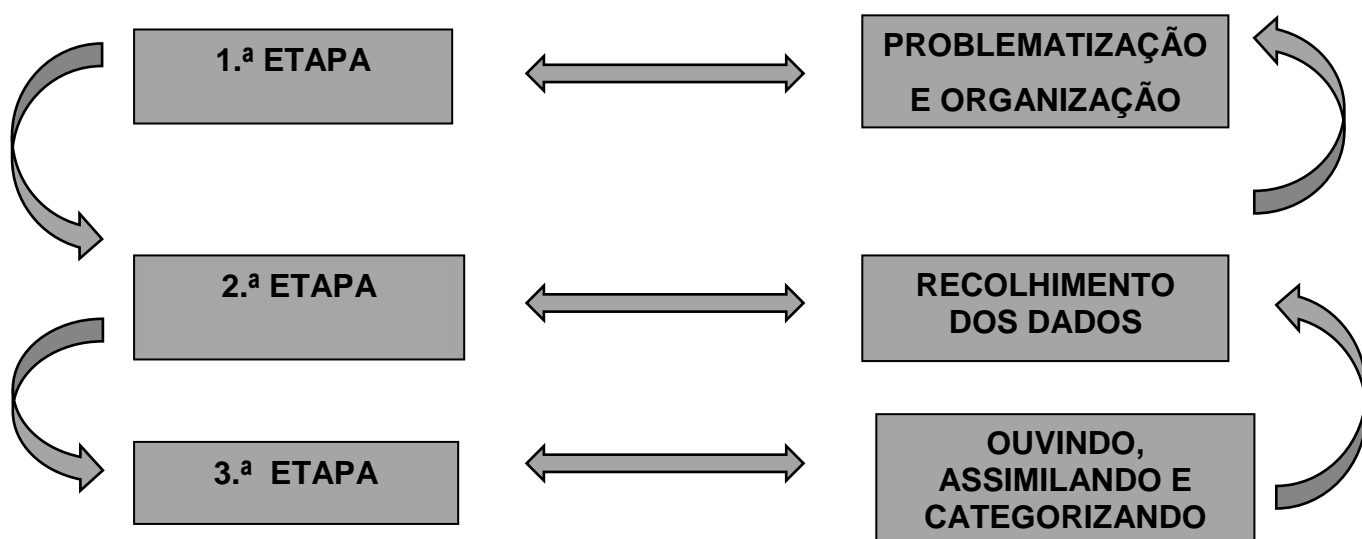
Nesse sentido, como forma de coleta de dados, a opção realizada foi da entrevista, pois “[...] descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) e possibilitam uma visibilidade e compreensão do assunto. Representa um dos “[...] instrumentos básicos para a coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33), desempenhando um papel importante não somente nas atividades científicas, mas em diversas atividades humanas.

Outra questão a ser ressaltada é que para possibilitar o estabelecimento da representação trazida pelos gestores e professores das escolas que oferecem educação integral com o Mais Educação, buscou como aporte teórico, para a análise dos dados coletados, a Teoria das Representações Sociais, em sua dimensão processual, que Banchs²⁰ (2004, p. 42, tradução livre) explica ser a análise relacionada “[...] com os processos da dinâmica social e da dinâmica psíquica”.

3.2 O CAMINHO PERCORRIDO

O objeto do presente estudo foi delimitado pela investigação das políticas educacionais de Educação Integral, no Programa Mais Educação e da formação de professores, nas representações de gestores e professores, tendo o aporte teórico das políticas educacionais e da teoria das Representações Sociais e percorreu algumas etapas (Figura 1).

Figura 1 – Etapas da pesquisa



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

3.2.1 Problematização e organização (1ª etapa)

Para a composição dessa pesquisa, foi necessário, inicialmente, investigar a problemática proposta, a identificação do problema. Para tal, diversas questões direcionaram o trabalho. Destacam-se, entre elas:

²⁰ “Procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica”.

- Como a Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação, tem se efetivado nas escolas públicas?
- A formação de professores tem conseguido preparar os professores para atuarem numa realidade escolar com essa característica?
- A escola de tempo integral tem sido considerada um direito à educação?
- Quais as dificuldades e facilidades encontradas para a realização do Programa Mais Educação?
- Quais são as representações dos gestores e professores sobre essa realidade?
- O Programa Mais Educação poderia ser considerado uma política pública?

Com o objetivo de compreender essas questões, foi necessário buscar aporte teórico sobre as temáticas envolvidas na pesquisa. Com esse intuito, foi realizada uma investigação dos trabalhos acadêmicos que traziam essa temática, no portal da Capes e uma revisão bibliográfica para trazer o que tem sido produzido sobre as políticas de Educação em tempo integral com o Programa Mais Educação, as políticas de formação de professores e as representações sociais.

Foi realizada a revisão por meio de leituras das obras e dos resumos das produções acadêmicas, nas quais foram destacados os aspectos principais que os autores traziam e que tinham relevância para o estudo pretendido.

Nesse percurso, também foi realizado um Estágio Científico Avançado, por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), na Universidade do Minho, em Braga/Portugal. Nesse período, foi possível a aproximação com o tema formação de professores e sobre como funciona a Escola a Tempo Inteiro em Portugal.

Posteriormente, foi realizada a construção de um instrumento de entrevista semiestruturada, a ser utilizado na coleta de dados, com a realização de uma entrevista-piloto para a verificação do instrumento.

Deu-se, então, o início do processo de coleta de dados, que teve como finalidade analisar as políticas de Educação em tempo integral – no Programa Mais Educação e de formação de professores, a partir da fala trazida pelos entrevistados, pelas representações de gestores e professores.

Para tal, foi necessário selecionar as escolas objetos de coleta de dados. Buscaram-se, junto ao Núcleo de Educação de Curitiba e Secretaria Municipal de Educação, informações que pudessem auxiliar nos critérios de escolha.

O critério para seleção das escolas municipais e estaduais de Curitiba para campo de pesquisa foram os seguintes: a) escolas que aderiram ao Programa Mais Educação em 2010 no estado do Paraná, em Curitiba, e em 2012 no município de Curitiba; b) O diretor estar à frente da gestão desde o início, pois possibilitaria maior conhecimento dos processos que acompanham essa implantação; c) Aceite da direção em participar da pesquisa.

Cabe ressaltar que o estado do Paraná, especificamente do Núcleo de Educação de Curitiba, conta com 162 escolas e, dessas, 53, no ano de 2015, possuíam o Programa Mais Educação para uma parcela de seus estudantes. Para a coleta de dados, foram investigadas 11 escolas estaduais que atendiam ao critério proposto e cujos gestores aceitaram responder à entrevista após contato da pesquisadora (Tabela 1).

Tabela 1 -Caracterização da Escolas Estaduais de Curitiba participantes da pesquisa

Escola	Região de Curitiba	Estudantes Matriculados	Estudantes que frequentam a Educação em Tempo Integral
Escola Estadual	1 Uberaba	1120	100
Escola Estadual	2 Pilarzinho	726	40
Escola Estadual	3 Parolim	380	35
Escola Estadual	4 Jd Botânico	853	100
Escola Estadual	5 Água Verde	390	60
Escola Estadual	6 Cajuru	1800	100
Escola Estadual	7 São Francisco	426	100
Escola Estadual	8 Boqueirão	539	105
Escola Estadual	9 Boa Vista	1154	30
Escola Estadual	10 Guabirota	339	58
Escola Estadual	11 Cajuru	1002	120
TOTAL		8729	848

Fonte: Organizado pela pesquisadora, com dados retirados da página <<http://www4.pr.gov.br/escolas/dadosEscola.jsp>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

As escolas municipais que fazem parte da RMEC são em um número de 181 unidades, com 85 ofertando Educação em Tempo Integral em 2015 e dessas 84 aderiram ao Programa Mais Educação, em 2012, para o exercício 2013. Para a coleta de dados, foram selecionadas sete escolas (Tabela 2) que atendiam aos critérios utilizados e cujos gestores aceitaram participar das entrevistas.

Tabela 2 - Caracterização das Escolas Municipais de Curitiba participantes da pesquisa

Escola		Região de Curitiba	Estudantes Matriculados	Estudantes que frequentam a Educação em Tempo Integral
Escola Municipal	1	Cajuru	692	226
Escola Municipal	2	Santa Cândida	379	350
Escola Municipal	3	Bairro Alto	861	164
Escola Municipal	4	Cajuru	483	119
Escola Municipal	5	CIC	680	52
Escola Municipal	6	Novo Mundo	172	139
Escola Municipal	7	Centro	495	78
TOTAL			3762	1128

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir das informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, 2015, pelo Departamento de Planejamento e Informação.

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores (diretores e/ou pedagogos) e professores que estão diretamente ligados ao Programa Mais Educação nas escolas públicas estaduais e municipais de Curitiba.

Foram investigados 37 profissionais, entre diretores, pedagogos e professores que atuam nas escolas vinculadas ao Programa Mais Educação nas escolas públicas estaduais (Tabela 3) e municipais de Curitiba (Tabela 4), para a coleta de dados.

Tabela 3 - Caracterização dos sujeitos entrevistados nas Escolas Estaduais de Curitiba

Escola	Gestor		Professores	Total
	Diretor	Pedagogo		
EE 1	1	1		2
EE 2	1			1
EE 3	1	1		2
EE 4	1			1
EE 5	1			1
EE 6	1	1		2
EE 7	1	1		2
EE 8	1	1		1
EE 9	1		1	3
EE 10	1			1
EE 11	1			1
TOTAL	11	5	1	17

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

Tabela 4 - Caracterização dos sujeitos entrevistados nas Escolas Municipais de Curitiba

Escola	Gestor		Professores	Total
	Diretor	Pedagogo		
EM 1	1	1	4	6
EM 2	1		1	2
EM 3	1	1	1	3
EM 4	1			1
EM 5	1	1	1	3
EM 6	1			1
EM 7	1	1	2	4
TOTAL	7	4	9	20

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

Algumas etapas foram vencidas para que fosse efetivada a coleta de dados. Foi realizada uma conversa com as coordenadoras do Programa Mais Educação junto ao Núcleo Curitiba e à Secretaria Municipal da Educação para levantamento das escolas que aderiram ao programa desde 2010 no Estado e 2013 no município e cujo diretor está à frente da gestão desde esse período também.

Foi enviado *e-mail* ao setor responsável, junto ao Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, solicitando autorização para proceder à pesquisa nas escolas selecionadas, sendo necessário anexar a esse pedido o projeto da pesquisa a ser realizado, assim como preencher um cadastro de pesquisador.

O agendamento com o responsável pelas escolas estaduais foi feito por telefone, visto que até esse momento não era necessário fazer um pedido formal de solicitação de coleta de dados nas escolas estaduais para a Secretaria Estadual de Educação ou para o Núcleo de Educação Curitiba, sendo informado que somente o diretor da escola é quem poderia dar a autorização.

Posteriormente, entrou-se em contato telefônico com as escolas a serem investigadas e solicitou-se o agendamento e a disponibilidade de responder à entrevista.

A coleta de dados foi realizada no período de junho de 2015 a outubro de 2015 e a pesquisadora deslocou-se até a escola para a sua realização.

Destaca-se que as escolas estaduais estavam num período de retorno de greve, o que dificultou o processo de coleta de dados, pois cinco diretores estavam usufruindo de férias obrigatórias, inviabilizando, por vezes, a coleta. Outros, no número de três, no entanto, recusaram-se a participar da coleta de dados e

alegaram falta de tempo ou descaracterização do programa em sua escola. Um diretor agendou a entrevista e no dia em que a pesquisadora compareceu, não esteve presente, alegando ter sido convocado para reunião e não agendando outra data. Além disso, cinco professores negaram-se a dar entrevista sem motivo justificado.

Vale ressaltar que a pesquisadora precisou entrar em contato diversas vezes com algumas escolas estaduais, para agendamento com o diretor, pois ele não possuía horário fixo de trabalho, ficando difícil encontrá-lo na escola para marcar o horário.

Em alguns casos, (6 escolas) somente o diretor respondeu à entrevista e alegou que a pedagoga estava há pouco tempo na função, junto ao Programa Mais Educação, sendo, portanto, inadequado que respondesse à entrevista por não ter conhecimento apropriado sobre o tema, não dando acesso.

Nas escolas municipais, um dos diretores contatados não quis fazer o agendamento da entrevista, os demais, mesmo tendo a opção de não participar da pesquisa, fizeram o agendamento.

Dessa forma, foram investigados os profissionais de sete escolas municipais das oito contatadas e onze escolas estaduais das quinze contatadas, que possuem o Programa Mais Educação.

A investigação foi realizada a partir de instrumento com questões fechadas e abertas para caracterizar o perfil dos profissionais e suas trajetórias profissionais. Ressalta-se que esse instrumento foi entregue em mãos aos profissionais no momento em que responderam às entrevistas pela própria pesquisadora (Apêndice A), que procurou levantar as seguintes informações:

- Sexo
- Idade
- Função na Escola
- Formação
- Tempo de Atuação
- Tempo de Atuação no Programa Mais Educação
- Dificuldade de atuação no Programa Mais Educação
- Opção de trabalho na escola atual.

Outro instrumento foi utilizado para a realização da entrevista semiestruturada com os profissionais, seguindo um roteiro (Apêndice B) com os seguintes temas que compunham as questões norteadoras:

- a) significado do Programa Mais Educação;
- b) aspectos positivos desse Programa;
- c) aspectos negativos desse Programa;
- d) preparação para o trabalho com a Escola de Tempo Integral inserida no Programa Mais Educação;
- e) formação inicial condizente para trabalhar com a Escola de Tempo Integral;
- f) desafios e necessidades para a formação considerados mais adequados à atuação na realidade;
- g) concepção de Educação Integral.

Nesse processo, a função do investigador torna-se fundamental pois é a partir dessa ação que serão incorporados à pesquisa os dados que comporão o corpus e que se tornam significativos para a constituição do trabalho. Portanto, toda vez que foi necessário retomar a questão ou esclarecer o objetivo dela, o pesquisador o fez quantas vezes foi preciso para a coleta de dados concretizar-se.

3.2.2 A entrevista e a coleta de dados (2ª etapa)

A entrevista foi utilizada como forma de obter os dados, pois possibilitou que esses fossem coletados a partir de trocas que ocorrem entre o pesquisador e os entrevistados, levando em consideração que a interação social que ocorre entre os sujeitos passa a ser “[...] submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI, 2010, p. 11). Assim, dá-se uma articulação entre a linguagem e o emocional.

Essa articulação possibilita que as reais ideias do entrevistado possam ser trazidas à tona quando a interação ocorre e possibilitam um ajuste de ações e emoções. Viabilizam a apreensão imediata e presente daquilo que se desejou investigar de maneira metódica, num ambiente de confiabilidade, fazendo com que o entrevistado traga as informações necessárias e que contribuam de fato para o trabalho desenvolvido.

Outra questão a ser considerada refere-se ao caráter ativo da participação do entrevistado, que pode influenciar o entrevistador a partir de atitudes desenvolvidas (SZYMANSKI, 2010).

Assim, pode-se considerar que a entrevista proporciona que as ideias sejam organizadas e que possam subsidiar a construção de um discurso em que está presente a reflexão, que tratou do significado necessário à constituição do trabalho por meio da interação.

Ao realizar as entrevistas, é necessária a articulação com as referências epistemológicas para que ocorra a produção científica do conhecimento, pois o novo conhecimento passa a ser entendido como processo de saber e “[...] só pode acontecer mediante uma atividade de pesquisa especializada, própria às várias ciências” (SEVERINO, 2007, p. 126).

Autores como Gaskell e Allum (2008), Severino (2007) e Szymanski (2010) consideram a entrevista como um convite ao entrevistado, para que possa discorrer a partir de suas ideias e palavras, por um longo tempo, possibilitando ao investigador o esclarecimento com a indagação exata e questionamentos específicos.

As entrevistas realizadas para a coleta integral dos dados foram gravadas em dois aparelhos (um gravador digital e um Ipad), para que não houvesse nenhuma intercorrência e tiveram a duração média de 30 minutos.

Para a obtenção de dados sobre o perfil dos entrevistados, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas inicialmente e, posteriormente, foi realizada a entrevista. Nesse questionário, foram indagados sobre idade, formação, tempo de atuação, dificuldades de atuação na escola com o Programa Mais Educação e o motivo que os levaram a escolher a escola em que estão trabalhando, como já explicitado anteriormente.

Foram realizadas 37 entrevistas, sendo 20 entrevistados no município e 17 entrevistados no Estado. Inicialmente, foi realizada uma conversa informal com os entrevistados, explicando quem era a pesquisadora, de onde falava, quais os objetivos e a problemática da pesquisa. Para os profissionais que concordaram em participar da entrevista, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) para posterior gravação da entrevista.

Os entrevistados demonstraram considerar o tema pesquisado pertinente e mostraram-se abertos para que a entrevista se concretizasse. Apenas uma diretora

de escola das entrevistadas ficou receosa com a gravação e solicitou que fosse escrita, mas ao dar início à fala, quando fez a consideração da importância da riqueza de detalhes que ela estava trazendo, pareceu mais relaxada e permitiu a gravação.

As entrevistas ocorreram de forma natural, sem intercorrências e em alguns casos fomos interrompidos com as questões do cotidiano escolar, em que diretores(as) e pedagogas precisaram resolver essas questões. Em outros momentos, foi necessária a retomada das questões, pois os profissionais desviavam do foco solicitado, sendo necessário refazer a questão com maior detalhe do objetivo pretendido.

3.2.3 Ouvindo, assimilando e categorizando (3ª etapa)

Após a finalização das entrevistas, foram feitas as transcrições e elas foram realizadas de forma que a fala dos entrevistados fosse escrita de forma literal. Elas foram realizadas em arquivos de Word, separadas por entrevistado.

Nesse momento então, essas respostas foram agrupadas em uma tabela por pergunta, para o início da sistematização dos dados e para posterior leitura atenta, com o objetivo de proceder-se à categorização delas.

Nessa fase, percebeu-se, pelas falas dos entrevistados, que alguns aspectos permitiram maior compreender aspectos do Programa Mais Educação que vão além do proposto, ou seja, ele atua também como forma de suprir a escola financeiramente, a dificuldade do trabalho do professor numa perspectiva mais prática, deixando a escola de realizar mais do mesmo, ou seja, “[...] mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação”, como afirma Arroyo (2012, p. 33), além do número de vagas reduzidos em função das condições físicas da escola e da própria concepção de Educação Integral.

Na sequência, após uma “leitura flutuante” dos dados sistematizados, como orienta Bardin (2010), iniciou-se o levantamento das categorias de análise, articuladas aos objetivos do estudo. Dessa forma, considerou-se oportuno analisar: o Programa Mais Educação, a Formação de professores e a Representação de Educação Integral.

Com base nas orientações para a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), foram identificadas dez subcategorias. Para a primeira categoria, Programa

Mais Educação, têm-se Recursos Financeiros, Condições de trabalho e Aspectos burocráticos na segunda categoria, Formação de professores, obteve-se Defasagem na formação inicial, Necessidade de conhecimento mais amplo, Formação teórica X prática, Realização de cursos/assessoramentos/estudos e, finalmente, para a categoria Representação de Educação Integral, foram elencadas Oportunidades pedagógicas/Novas práticas, Amparo dos estudantes em risco social, Ampliação do tempo escolar. Essas categorias e subcategorias estavam associadas às dimensões administrativa, pedagógica e de assistencialismo, como demonstra o Quadro 8.

Quadro 8 - Dimensões, categorias e subcategorias da pesquisa

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Administrativa	Programa Mais Educação	Recursos Financeiros
		Condições de trabalho estruturais (físicas)
		Aspectos burocráticos
Pedagógica	Formação de Professores	Realização de cursos/assessoramentos/estudos
		Defasagem na formação inicial
		Repensar a prática
		Necessidade de conhecimento mais amplo
Assistencialismo	Educação Integral	Oportunidades pedagógicas/ Novas práticas
		Amparo dos estudantes em risco social
		Ampliação do tempo escolar

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

Com o objetivo de proporcionar a organização dos dados levantados, as perguntas foram reunidas em blocos. No primeiro bloco, estão as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, que se referem à caracterização dos sujeitos; no segundo bloco, as questões 8 e 9 sobre a escolha profissional e trajetória profissional e no terceiro bloco, as questões referentes à formação, além das questões que buscam o objetivo maior da investigação, ou seja, analisar a relação das políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação nas representações de gestores e professores.

Para essa análise, as respostas foram lidas dos profissionais entrevistados e assinalando as contribuições com significado, relacionadas ao objeto em questão. Os profissionais foram identificados com a letra GE (diretor de escola estadual), GM (diretor de escola municipal), PE (pedagogo de escola estadual), PM (pedagogo de escola municipal), PRE (professor de escola estadual) PRM (professor de escola municipal) e um número que vai de 1 a 37 (Tabela 5), garantindo, dessa forma, o

sigilo de sua identidade, com vistas a priorizar as questões éticas de uma pesquisa. Ressalta-se que as unidades escolares também tiveram seus nomes resguardados com o mesmo objetivo.

Os entrevistados foram identificados por meio de siglas(Tabela 5): GE, GM, PM, PE, PRM, PRE, isto é, para Gestores das Escolas Estaduais (GE), Gestores das Escolas Municipais (GM), Pedagogos das Escolas Municipais (PM), Pedagogos das Escolas Estaduais (PE), Professor da Escola Municipal (PRM) e Professor da Escola Estadual (PRE) respectivamente, seguida do número de 1 a 37, respeitando-se o sigilo requerido.

Tabela 5 - Siglas dos sujeitos entrevistados na escola estadual de Curitiba e na escola municipal de Curitiba

Escola	Gestor		Professores	Total
	Diretor	Pedagogo		
Escola Estadual 1	GE12	PE26		2
Escola Estadual 2	GE14			1
Escola Estadual 3	GE37	PE19		2
Escola Estadual 4	GE20			1
Escola Estadual 5	GE17			1
Escola Estadual 6	GE13	PE15		2
Escola Estadual 7	GE10	PE 9		2
Escola Estadual 8	GE 30	PE18		1
Escola Estadual 9	GE16		PRE21	3
Escola Estadual10	GE36			1
Escola Estadual11	GE 2			1
Escolas Municipais				
Escola Municipal 1	GM22	PM24	PRM28; PRM29; PRM33; PRM34	6
Escola Municipal 2	GM25		PRM11	2
Escola Municipal 3	GM 3	PM8	PRM27	3
Escola Municipal 4	GM 1			1
Escola Municipal 5	GM 4	PM5	PRM35	3
Escola Municipal 6	GM23			1
Escola Municipal 7	GM 6	PM7	PR31 PR32;	2
Total	18	9	10	37

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir da coleta de dados.

3.2.4 Organização e tratamento dos dados

A análise possibilitou a organização do texto com o material alcançado durante todo o processo de pesquisa, principalmente, por se referir a uma pesquisa qualitativa. Em todas as etapas da investigação, a análise esteve presente, mas sua sistematização e formalização ocorreram após a coleta de dados.

Para esse processo, inicialmente, foram traçados o perfil dos sujeitos entrevistados em sua trajetória profissional. Posteriormente, são apresentadas as representações dos gestores e professores sobre o tema em estudo, articulando com o aporte teórico em que se busca no referencial teórico a contribuição necessária para o embasamento das ideias que os entrevistados trouxeram sobre o tema.

Para o trabalho com a análise de conteúdo, embasada em Bardin (2010), num primeiro momento, é preciso fazer uma pré-análise, com o objetivo de realizar a sistematização das ideias iniciais para que se possa construir um esquema que proporcione a análise pretendida dos dados coletados, com novos procedimentos em seu decorrer. Pode-se considerar, no entanto, que esse é um período intuitivo, mas deve ser preciso.

Nesse instante, algumas atividades abertas, ou seja, não estruturadas, são realizadas para um estudo sistemático dos documentos, atividades estas que incluem a leitura flutuante e a escolha de documentos.

A leitura flutuante foi o momento em que se estabeleceu contato com os documentos que foram analisados, tomando conhecimento do texto e “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações”, ou mesmo representações, e até mesmo expectativas, para então a leitura tornar-se mais clara, a partir das indagações levantadas, ou mesmo afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou rejeitadas ao final do estudo (BARDIN, 2010, p. 122).

Com relação à escolha de documentos, refere-se ao universo de documentos que foram utilizados para se proceder à análise, que fizeram parte do *corpus* da pesquisa. Nesse momento, é possível e, às vezes, necessário que sejam feitas escolhas, seleções e critérios dos documentos que compuseram o trabalho.

Dessa forma, Bardin (2010) orienta que após a pré-análise, torna-se necessário que aconteça um maior acesso ao conteúdo, para que se saiba por que

se está analisando e, nesse momento, é preciso explicitar esse conteúdo para poder saber como analisá-lo.

Essa seria a parte mais formal de análise, tendo em vista que a coleta foi em princípio encerrada. É o momento em que se pode clarear qual o caminho teórico do estudo, para que se possa trabalhar com o material levantado. Nesse momento, em que o material foi organizado e pré-analisado é que se constituiu o conjunto das categorias descritivas, no qual o referencial teórico teve lugar para construir a base de conceitos para a classificação dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Além disso, pode-se considerar que numa análise qualitativa, podem aparecer quantificações, que apareceram em forma de frequência, em função de que podem surgir índices com características comuns em discursos próximos e semelhantes. Portanto, a análise qualitativa não descarta a quantificação (BARDIN, 2010).

Outra questão que foi considerada está ligada à análise de conteúdo, pois não interessa o conteúdo que está descrito, mas, sim, o que esses conteúdos podem ensinar após serem tratados.

Assim, ao classificar as informações trazidas nessa pesquisa, buscou-se no discurso dos sujeitos entrevistados suas falas, que resultaram nas subcategorias em diferentes situações no momento da entrevista realizada, feitas por analogias.

Ao interpretar as mensagens levantadas, foi necessário realizar comparações contextuais das informações para que se pudesse realizar classificações, procurando a compreensão das semelhanças e diferenças que estavam presentes no discurso.

Franco (2008, p. 31) complementa explicando que quando se produz inferências em análise de conteúdo, dá-se um significado direto que “[...] pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discurso e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” e trata-se de uma situação concreta que “[...] expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção” (p. 31).

Assim, partiu-se de situações com características comuns, as subcategorias de análise foram se constituindo a começar de temas que estavam presentes nas expressões do discurso falado e que corroboraram no esclarecimento do problema a partir do conteúdo trazido, pois esses estão repletos de conceitos e concepções.

Ao identificar os componentes para a constituição de categorias, foi necessário que se indagasse o que cada um tem de semelhança com os demais, pois esse é o momento em que o investigador faz grande esforço e passa por um momento bastante difícil (BARDIN, 2010).

3.3 PROFESSORES E GESTORES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL E MUNICIPAL DE CURITIBA, EM TEMPO INTEGRAL COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Essa investigação, inicialmente, por meio de instrumento com questões fechadas e abertas (Apêndice A), levantou dados que possibilitaram caracterizar os professores e gestores que estão nas escolas estaduais e municipais de Curitiba, com o Programa Mais Educação e aceitaram participar da pesquisa, além de traçar a trajetória profissional e o envolvimento que estes possuíam em sua atuação profissional na educação (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6 – Caracterização dos participantes da pesquisa por sexo, idade e tempo de atuação na rede pública estadual e municipal de Curitiba/PR

SEXO	FEMININO				MASCULINO			
	Estadual		Municipal		Estadual		Municipal	
	12		19		5		1	
TOTAL	31				6			
IDADE	20 a 30		31 a 40		41 a 50		+ de 50	
	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município
	1	1	6	8	9	7	1	3
TOTAL	2		14		16		4	
TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA	1 A 9 ANOS		10 A 19 ANOS		20 A 29 ANOS		+ 30 ANOS	
	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município
	5	5	8	5	5	6	1	2
TOTAL	10		13		11		3	

Fonte: Organizada pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a coleta de dados.

Tabela 7 – Caracterização dos participantes da pesquisa por tempo de atuação nas escolas com o Programa Mais Educação, em Curitiba/PR

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	MENOS DE 1 ANO		1 ANO		2 ANOS		3 ANOS		MAIS DE 4 ANOS		Não informado	
	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.
	1	3	1	2	2	2	3	4	9	8	0	2
TOTAL	4		3		4		7		17		2	

Fonte: Organizada pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a coleta de dados.

A leitura das Tabelas 1 e 2 mostra que nas escolas em que há oferta do Programa Mais Educação, os entrevistados são do sexo feminino em sua maioria (31), com idade entre 20 anos a mais de 50 anos, sendo que 16 profissionais estão entre 40 e 50 anos.

Os participantes da pesquisa atuam na escola pública, em sua maioria, 13 deles entre 10 e 19 anos, e 17 deles estão na escola em tempo integral há mais de 4 anos.

3.4 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL E MUNICIPAL EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA/PR

Sobre a formação dos participantes da pesquisa, estes informaram possuir graduação em Pedagogia, Educação Física, Magistério Superior, História, Língua Portuguesa/Espanhol, Ciências Biológicas, Geografia, Filosofia (Tabela 8).

Tabela 8 – Tipo de formação em nível superior, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* dos participantes da pesquisa, nas escolas estaduais e municipais, com o Programa Mais Educação, em Curitiba/PR

TIPO DE FORMAÇÃO	Estado	Município	TOTAL
Pedagogia	6	16	23
Educação física	2	2	4
Magistério superior	0	1	3
História	2	0	2
Língua portuguesa/ espanhol	0	1	1
Ciências biológicas	3	0	3
Geografia	1	0	1
Filosofia	1	0	1
Não informado	1	0	1
Outra graduação	1	0	1
TOTAL	17	20	37
Pós-graduação	14	20	34
<i>Lato sensu</i>			
Pós-graduação	2	0	2
<i>Stricto sensu</i>			
Nenhuma	1	0	1
Total	17	20	37

Fonte: Organizada pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a coleta de dados.

Constatou-se que diferentes licenciaturas estão presentes na escola com o Programa Mais Educação. O maior número é de professores/profissionais graduados em Pedagogia (23) e, em sua maioria (34), com especialização *lato sensu*.

A escolha profissional recebe influência de diferentes fatores, como características individuais, valores e crenças, uma vez que como afirma Valle (2006, p. 181), a escolha pelo magistério “[...] resulta de uma decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média, ou até mesmo antes dela, em razão da atração que a carreira docente exerce sobre o jovem estudante”.

Em contrapartida, Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2010), em pesquisa realizada nos anos 2009, sobre a Atratividade da Carreira Docente no Brasil, consideram que as mudanças realizadas no mundo do trabalho ou mesmo nas tecnologias, além da questão salarial, tem afastado os jovens do Ensino Médio da ideia de se formarem professores. Consideram as autoras que,

[...] o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas apenas as características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive (GATTI; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 143).

Pode-se inferir que a formação de professores tem passado por dilemas, contradições e contrastes, o que possibilita diferentes leituras a respeito desse campo, uma vez que ao mesmo tempo em que o professor, em sua profissão, é visto como relevante e existe uma idealização com relação ao ser professor, como um trabalho permeado de sentimentos e compromissos, por outro lado, o campo de trabalho do professor possui limitações e dificuldades, o que o torna uma tarefa árdua, em que a desvalorização da profissão e a precarização dos espaços de trabalho são sentidos na baixa procura pela profissão professor.

3.5 POR QUE TRABALHAR NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?

Em relação ao por que trabalhar na Escola em Tempo Integral, os entrevistados informaram que suas escolhas foram realizadas a partir de diferentes critérios, desde a proximidade de suas casas, convites da administração, pela característica do trabalho na escola em tempo integral, existência de vagas e facilidade pela localização (Tabela 9).

Pela tabela 9, constata-se que a escolha por trabalhar em Escola em Tempo Integral está ancorada na questão “proximidade da residência”, pois a maioria (17) optou por trabalhar em escolas próximas às suas residências, para facilitar o deslocamento, não avaliando o que a escola oferta em termos de educação, como a educação em tempo integral, que possui característica diferentes para o trabalho docente.

Tabela 9 – Total de participantes da pesquisa por escolha do local de trabalho, nas escolas estaduais e municipais, com o Programa Mais Educação, em Curitiba/PR

ESCOLHA DO LOCAL DE TRABALHO	ESTADO	MUNICÍPIO	TOTAL
Proximidade de casa	6	11	17
Convite	2	2	3
Escolha por afinidade com a escola	2	2	4
Escolha pela característica do trabalho	0	3	3
Onde havia vagas	4	2	6
Facilidade de localização	2	0	2
Não informado	0	1	2
Total	16	21	37

Fonte: Organizada pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a coleta de dados.

Sobre o que é trabalhar com alunos do Programa Mais Educação, os entrevistados informaram não sentir dificuldade (Tabela 10).

Tabela 10 – Total de participantes da pesquisa sobre trabalhar com alunos, nas escolas estaduais e municipais, com o Programa Mais Educação, em Curitiba/PR

Dificuldade em trabalhar com alunos do Programa mais Educação	SIM		NÃO		Não informado	
	Estado	Município	Estado	Município	Estado	Município
	3	0	13	19	0	1
TOTAL	3		33		1	

Fonte: Organizada pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a coleta de dados.

Os dados apresentados levam a compreender que os entrevistados, embora não escolham o trabalho numa escola de tempo integral, não possuem dificuldades em trabalhar com os seus estudantes, o que possibilita a compreensão de que os professores estão disponíveis para enfrentar o desafio de trabalhar nessa escola.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O QUE DIZEM OS GESTORES E PROFESSORES

A Teoria das Representações Sociais (RS) é utilizada como aporte teórico da presente pesquisa, com o objetivo de buscar, num grupo específico, o de gestores e o de professores (municipais e estaduais), quais são as representações de professores e gestores sobre o Programa Mais Educação e sua relação com as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (estadual e municipal).

Nesse capítulo, buscou-se, nos depoimentos obtidos por meio de entrevistas com professores e gestores de escolas públicas estaduais e municipais que ofertam o Programa Mais Educação, no município de Curitiba, analisar as representações destes sobre o Programa Mais Educação e sua relação com as políticas para o atendimento aos alunos nas escolas em tempo integral no município de Curitiba (PR-Brasil), a partir das categorias de análise: Programa Mais Educação, Formação de Professores e Educação em Tempo Integral.

A análise das representações é realizada com o apoio de autores que pesquisam e discutem as RS, como Alves-Mazzotti (2008), Arruda (2002), Banchs (2000, 2004), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2008, 2011), Moscovici (1978, 2009, 2012), Wachelke e Camargo (2007), em diálogo com autores que pesquisam e discutem a formação do professor, políticas educacionais, escola em tempo integral e o Programa Mais Educação, como Arroyo (2012), Cavaliere (2002, 2009), Flores (2003), Marcelo-Garcia (1999), Maurício (2009), Moll (2010, 2013), Paro (2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Tardif (2014), entre outros.

4.1 CONHECENDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A SUA DIMENSÃO PROCESSUAL

As representações, segundo Moscovici (1978), são criadas no decorrer das comunicações e da cooperação entre as pessoas e não por uma pessoa individualmente e de forma isolada. Quando criadas, acabam por circular, atraindo-se ou repelindo-se, o que propicia condições para o surgimento de novas representações no momento em que algumas representações são modificadas ou

extintas (WITHERS; ENS, 2011). As representações sociais, ao emergirem, tratam de elementos simbólicos de um dado contexto social, expressos a partir de palavras e gestos realizados pelos sujeitos envolvidos num mesmo grupo de pertença e implicados em diferentes situações. As mensagens produzidas com esses elementos estão ancoradas na situação real e concreta dos indivíduos que as emitem (WITHERS, 2011).

Uma representação, como assinalam Wachelke e Camargo (2007, p. 380-381), “[...] não é uma cópia fidedigna de algum objeto existente na realidade objetiva, mas uma construção coletiva em que as estruturas de conhecimento do grupo recriam o objeto com base em representações já existentes”.

É nesse movimento que se tomou, nessa tese, a representação social, no sentido em que afirma Arruda (2002, p. 134), como

[...] uma forma de conhecer típica dessas sociedades, cuja velocidade vertiginosa da informação o obriga a um processamento constante do novo, que não abre espaço nem tempo para a cristalização de tradições, processamento que se esteia no olhar de quem vê. A representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: É uma tradução, uma versão desta.

Os estudos das representações sociais possibilitam a compreensão de questões que têm a ver com a representação dos professores e gestores participantes dessa pesquisa, das experiências vividas nos mais diversos campos sociopolíticos da vivência/experiência como professor e/ou gestor na escola pública e no momento em uma Escola em Tempo Integral, ou seja, nos processos que compõem a realidade escolar do seu cotidiano de trabalho, de sua formação como professor e do efeito histórico das políticas de formação de professores.

Por essa unidade de análise, ou seja, as representações sociais, tem-se a possibilidade de compreensão das mudanças que ocorrem em função do contexto econômico, político, social e cultural, características da sociedade do conhecimento ou da informação no espaço/tempo dessas escolas, pois como afirma Moscovici (2012, p. 4), “[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade é isso que as caracteriza”.

Complementando o que nos possibilita um estudo em RS, Arruda (2002, p. 141) orienta que os depoimentos dos participantes da pesquisa poderiam “[...] ser

considerados o chão da representação: as condições da sua produção, ou seja, as grandes responsáveis pela possibilidade de explicação, de interpretação do sentido que os grupos atribuem ao objeto representado”.

Para tal, o estudo das representações sociais, na dimensão processual, está presente com o objetivo de entender como se formam ou como funcionam os sistemas de referência dos participantes (professores e gestores) no momento em que informam e se informam sobre o objeto pesquisado, visto que eles, como pessoas ou grupos, ou seja, de acontecimentos do cotidiano e de sua realidade, dispõem de representações instituídas por “[...] informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.” (JODELET, 2001, p. 38).

Compreendem-se as representações sociais ao mesmo tempo como “[...] um enfoque e uma teoria” e para a qual “[...] como abordagem, tem havido diferentes formas de abordagem ou mais precisamente de apropriação dos conteúdos teóricos” que justificam parte da complexidade das representações²¹ (BANCHS, 2000, p. 3.1, tradução livre), o que justifica como objetivo desse trabalho investigar as representações sociais de professores e gestores sobre o Programa Mais Educação e a Escola em Tempo Integral sob a dimensão processual.

Um estudo das representações numa dimensão processual analisa como os processos sociais estão relacionados à dinâmica psíquica, que resultam numa representação. Como assevera a autora, “[...] dois tipos de processos influenciam a formação de representações sociais: por um lado, os processos cognitivos e mentais, de natureza individual, e por outro, os processos de interação e de contexto social”²² (BANCHS, 2000, p. 3.3, tradução livre).

Eleger as representações sociais, nesse estudo, justifica-se porque elas possibilitam o entendimento e a compreensão de como sujeitos (professores e gestores) e esses grupos que trabalham em escolas com o Programa Mais Educação está sendo desenvolvido, como se organizam e como agem, pelo conhecimento de mundo e pelas justificativas que dão às práticas que emergem das orientações para oficiais para a colocação em prática do referido Programa que se pressupõe estarem ancoradas em uma concepção de educação em tempo integral.

²¹ “[...] al mismo tiempo un enfoque y una teoría” e “En tanto que enfoque, há habido diversas formas de abordagem o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos”.

²² “Es decir que dos tipos de procesos inciden en la conformación de representaciones sociales: por un lado, los procesos cognitivos e mentales, de carácter individual y el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social”.

A representação social, conforme proposta por Moscovici (1978, p. 28), é um produto e um processo em que “[...] a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior; um objeto que está distante e, de certo modo, ausente”. Estas, segundo Jodelet (2001, p. 22), são reconhecidas enquanto,

[...] sistemas de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Dessa forma, a RS instrumentaliza uma mudança no indivíduo e no objeto à que “[...] ambos são modificados no processo de elaborar o objeto” (ARRUDA, 2002, p. 129) e, nesse sentido, são dinâmicas e possuem uma certa mobilidade. Elas se constroem de forma consensual e como Jodelet (2001, p. 22) assevera, “[...] são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

4.2 ELEMENTOS ESSENCIAIS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conhecer a Teoria das Representações Sociais significa conhecer o idealizador e criador, Serge Moscovici, que a introduz em 1961, na França, a partir de seu estudo, que objetivava apurar de que forma a psicanálise adentrou no pensamento dos indivíduos na França. Seu estudo resultou em sua primeira obra intitulada *La Psycanalyse: son image et son public*, que em português foi traduzida com o título *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, editada pela Editora Vozes, em 2012.

Moscovici, a partir dos estudos de Durkheim e de sua concepção de representação coletiva²³, busca estabelecer relações entre a psicologia e a sociologia e procura entender de que forma constitui-se o comportamento do ser humano, com base em suas relações e interações com seus pares, procurando compreender o pensamento coletivo. Com essa nova interpretação, em que as representações não são apenas coletivas, mas também individuais, cria-se um novo olhar para a Psicologia Social e avança-se para um olhar psicossocial, substituindo a expressão Representações Coletivas por Representações Sociais, as quais fazem referência aos contextos individuais e sociais. Propõe Moscovici (1978) que esse estudo configure-se a partir da sociologia e não somente da psicologia e procure aspectos comuns e uma unidade entre as duas ciências (WITHERS, 2011).

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, ao contribuir para a ampliação das pesquisas em Psicologia Social, passa a ser considerada, na área das ciências humanas e na sociedade, como importante aporte teórico-metodológico para a compreensão e análise dos fenômenos do pensamento e da comunicação entre os indivíduos.

Contextualizando as RS, pode-se inferir que essas representações são elementos simbólicos expressados por palavras e gestos das pessoas nas mais diversas situações, construídas no processo social e que ficam ancoradas na situação real e concreta dos sujeitos que as lançam, permitindo, dessa forma, compreender como esse sujeito pensa e interpreta seu cotidiano e como lhe dá sentido (WITHERS, 2011), pois, como explica Moscovici (1978, p. 41), as Representações Sociais são:

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

Além disso, a representação é uma construção psicológica autônoma, própria da sociedade e da cultura em que está inserida e atuará por meio de observações, análises e de conclusões tiradas a partir disso (MOSCOVICI, 1978). Portanto, como

²³ Representação coletiva refere-se à especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Entendida como um fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que o permite e não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

esclarece Moscovici (1978, 2009), pode-se inferir que ação e ou ações possivelmente o indivíduo irá tomar a partir de uma opinião dada, pois uma representação é considerada uma preparação para a ação. Como explica Jodelet (2001, p. 22), uma representação social é uma “[...] forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Moscovici (2009) complementa que a origem de uma representação social, quando esquecida e sua natureza ignorada, tem maior possibilidade de ficar retida e de tornar-se duradoura e permanente. Sua finalidade é tornar um objeto que não é familiar em objeto familiar, havendo consenso para que os indivíduos sintam-se em casa longe de qualquer risco ou situação de conflito.

No entanto, para que uma Representação Social surja, segundo Moscovici (2009), dois mecanismos são necessários: a ancoragem e a objetivação. O mecanismo de ancoragem possibilitará a transformação daquilo que é estranho aos sujeitos em algo que é conhecido, categorizado e classificado, estabelecendo uma relação do sujeito com o objeto, que poderá ser positiva ou negativa. O mecanismo da objetivação, por sua vez, torna a ideia não familiar em familiar, ou seja, depende da memória, pois funde a realidade e a representação com um sentido concreto, no qual “[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as” (MOSCOVICI, 1978, p. 111).

Esses dois mecanismos (ancoragem e objetivação) que constituem uma representação social, segundo Moscovici (2009, p. 78), são

[...] maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Esses mecanismos são os elementos que constituem as Representações Sociais e sua análise permite ao pesquisador a familiarização com um objeto que está presente no universo interior do sujeito e ao mesmo tempo está afastado dele. Assim, os vínculos estabelecidos ao redor do objeto traduzem uma escolha que estará orientada pelas experiências e pelos valores dos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI, 1994). Por estar articulada com a vida coletiva de uma sociedade, as representações sociais, segundo Jovchelovitch (2008), conseqüentemente,

articulam-se com os processos de organização simbólica, fazendo com que os sujeitos que estão inseridos nesse social acabem dando sentido a esse mundo para encontrar-se e construir uma identidade social. Os processos simbólicos presentes nas Representações Sociais são absorvidos na comunicação e nas práticas sociais por meio do diálogo, dos discursos, dos padrões de trabalho e que por sua vez produzem as RS, sendo considerados estratégias construídas pelos sujeitos sociais que possibilitam o enfrentamentos da diversidade e da mobilidade num mundo que, embora seja coletivo, supera a cada um individualmente (JOVCHELOVITCH, 2008).

4.3 DISCURSOS PRESENTES NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA/PR: QUAIS REPRESENTAÇÕES

Com base no aporte teórico-metodológico da TRS em diálogo com pesquisadores e tendo concordado com Banchs²⁴ (2004, p. 42, tradução livre) que para a análise dos dados obtidos nessa investigação é fundamental que essa análise tome os dados como “[...] processos da dinâmica social e da dinâmica psíquica”²⁵, e ao se referir à dimensão processual dessa análise compreender que para adquirir os mecanismos cognitivos na construção das representações os processos de interação social são fundamentais.

Pela leitura “flutuante” dos dados, inicialmente, atendendo às orientações de Bardin (2010), pode-se dizer que estes trazem no seu bojo elementos embebidos de sentidos e significados, que possibilitam elencar as dimensões que envolvem as categorias e subcategorias (Tabela 11) para proceder-se à interpretação, com o objetivo de maior aproximação e elucidação do problema proposto.

As categorias estão ancoradas no sentido e significados que emergem das falas dos professores e gestores participantes dessa pesquisa e foram criadas a partir de unidades de análise relacionadas à temática estudada, trazidas com maior frequência nas falas dos participantes da pesquisa.

Nessa análise, considera-se “tema”, conforme orienta Franco (2008, p. 43), como “[...] uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples

²⁴ “con los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica”.

²⁵ Banchs considera dinâmica social e dinâmica psíquica como: “[...] dos tipos de processos cognitivos o mentales, de carácter individual y por el outro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social” (BANCHS, 2004, p. 42).

sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. Trata-se de uma questão temática que incorpora “[...] com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou conotações atribuída a um conceito”, conforme preconiza Franco (2008, p. 48). Tema, esclarece a autora, é a “[...] mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo”, sendo indispensável estudos “[...] sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (p. 48).

Tabela 11 – Categorias e subcategorias de análise por frequência Estado e Município – 2015/2016

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA	
			Estado	Município
Administrativa	Programa Mais Educação	Recursos Financeiros	60	51
		Condições de trabalho estruturais (físicas)	41	10
		Aspectos burocráticos	11	7
Pedagógica	Formação de professores	Realização de cursos/assessoramentos /estudos	25	19
		Defasagem na formação inicial	20	21
		Repensar a prática	15	13
		Necessidade de conhecimento mais amplo	6	8
Assistencialista	Educação Integral	Oportunidades pedagógicas/Novas práticas	37	29
		Amparo dos estudantes em risco social	28	26
		Ampliação do tempo escolar	9	8

Fonte: Organizada pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a coleta de dados.

Nesse movimento de ir e vir aos dados coletados, a escolha de temas como unidade de análise foi realizada para que as falas trazidas pelos sujeitos investigados pudessem ser exploradas e agrupadas pelas unidades de sentido, como propõe Bardin (2010). Essas unidades de sentido ou conjunto de palavras e expressões, na aproximação com os textos das entrevistas, foram definidas passo a passo no sentido de guiar a busca pelas informações contidas nesses textos e foram identificados a partir do que nos mostra o quadro 9.

Os temas constituídos estavam relacionados aos objetivos da presente tese e resumem o conteúdo exposto nas falas, conforme Bardin (2010). Foram

identificadas posteriormente nas categorias de análise, o que possibilitou que a interpretação se sucedesse de forma coerente e contextualizada.

De início, foi realizada a pré-análise das falas presentes nas entrevistas, para destacar-se as temáticas presentes. A seguir, o referencial teórico foi utilizado para dar aporte à pesquisa, em que se efetivou uma análise dos significados explícitos ou mesmo implícitos nas falas dos gestores e professores que atuam em escola pública estadual ou municipal, com o Programa Mais Educação e aceitaram participar da pesquisa. Realizou-se uma primeira extratificação dos temas dispostos pelos sujeitos após a leitura dos depoimentos transcritos, questão por questão. Nesse momento, foi construído um primeiro quadro com o objetivo de sistematizar os dados que foram trazidos nas falas e, posteriormente, aprimorou-se essa sistematização, incluindo novos campos nos quais novos dados foram inseridos.

Quadro 9 – Temas das unidades de sentido

TEMAS	UNIDADES DE SENTIDO
Recursos financeiros	Investir, gastar, compras, aquisição, recursos, verbas, aplicação, pagamento, financiamento, auxílio financeiro, suporte financeiro, dinheiro.
Condições de trabalho	Espaço físico, estrutura, salas pequenas, espaço externo, refeitório.
Aspectos burocráticos	Prestação de contas, plano de aplicação, comitês locais, critérios.
Aperfeiçoamento profissional	Formação continuada, cursos, leituras, estudos, assessoramentos, aprendizado, palestras.
Formação inicial	Curso de graduação, formação inicial, faculdade, universidade.
Trabalho na escola com as oficinas	Visita pedagógica, trabalho mais prático, experiências, lúdico, jogos.
Conhecimento do professor	Ampliar o olhar, trabalhar diferente, sair da prática comum da sala de aula, atividades diferentes, trabalho prático.
Oportunidades pedagógicas aos estudantes	Ampliar o conhecimento, música, flauta, teatro, esportes, hortas.
Amparo social aos estudantes	Carentes, risco social, trabalho no tráfico de drogas, tirar da rua, pais que trabalham.
Ampliação do tempo escolar	Mais tempo na escola, contraturno, período estendido.

Fonte: Organizada pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a coleta de dados.

Ao final, organizou-se o Quadro 8, com as dimensões da pesquisa que emergiram dos dados, categorias e subcategorias, agrupadas conforme a temática trazida durante a entrevista e na qual foi inserida a frequência que ocorre na fala dos professores e gestores das escolas municipais e estaduais, com o Programa Mais

Educação, levando em conta a quantidade de vezes em que cada subcategoria apareceu.

Dessa forma, ficaram destacadas três categorias que representam as políticas de Educação em Tempo Integral em Curitiba e o Programa Mais Educação, além das Políticas de Formação de Professores. Cada uma delas desdobra-se em subcategorias que possibilitam inferir a relação entre as políticas públicas de educação em tempo integral na escola pública brasileira, nomeadamente no Programa Mais Educação e as políticas de formação de professores. Ambas as categorias e subcategorias serão explicitadas a seguir.

4.3.1 Programa Mais Educação

Com o objetivo de proceder à análise do conteúdo obtido nas entrevistas, procurou-se realizar um tratamento qualitativo desses dados como proposto nessa pesquisa.

A qualidade social da educação ofertada na escola em tempo integral é defendida por essa pesquisadora, por acreditar que uma ampliação de tempo na escola pressupõe um trabalho organizado e refletido de forma a atender às necessidades dos estudantes, com vistas a uma educação integral, em que seu desenvolvimento integral é uma premissa de todos os envolvidos. Porém, para que esse processo se consolide, é imprescindível que a escola torne-se uma escola física, espacial, dinâmica, prazerosa, convidativa e diversa.

Cavaliere assim alude:

[...] construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros (2009, p. 61).

É nessa perspectiva que se buscou perceber algumas das representações que circulam na escola, entre essas as de educação em tempo integral pelo Programa Mais Educação. Para tanto, foram formuladas questões sobre o

significado desse programa, quais os aspectos considerados positivos e negativos em relação ao programa e seu desenvolvimento na escola.

Pode-se concordar com Jovchelovitch (2011) que a representação social expressa uma “[...] natureza contextualmente dependente da racionalidade”, que revela a relação que existe entre o contexto social e o saber, a qual demonstra como é realizada a “[...] construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais” (p. 87).

Essa autora ainda contribui para esse trabalho ao referir que as representações sociais procuram explicar “[...] como os saberes são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87).

Dessa forma, as representações que circulam na escola podem ser consideradas “[...] um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas [...] sobre objetos sociais específicos” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87).

Sob essa perspectiva, por conseguinte, as categorias passíveis de identificar nas representações indicam os saberes produzidos “[...] na e pela vida cotidiana [...]”, buscando compreender “[...] como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhe são relevantes” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87).

A análise das categorias levantadas nesse trabalho busca trazer à luz “[...] a estrutura das visões de mundo, das crenças [...] e dos saberes que ela contém, que é sempre plural [...]” e que está sempre ligado de forma profunda “[...] à experiência vivida de uma comunidade, demarcando seus referenciais de pensamento, ação e relacionamento” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87).

Nessa lógica, na primeira categoria proposta para a análise das representações sociais do Programa Mais Educação, foram identificadas três subcategorias, sendo a primeira delas a que engloba as representações ancoradas na ideia de que esse programa traz recursos financeiros para a escola, auxiliando na compra de novos materiais pedagógicos para o enriquecimento do trabalho pedagógico, como demonstram as falas de GM1, GE15, GE16:

O Mais Educação do governo federal traz recursos financeiros para as escolas que já desenvolvem o trabalho com educação integral. Então nós direcionamos esses materiais pedagógicos que são adquiridos através dos kits de materiais, na categoria de custeio e capital pra enriquecer a prática

já desenvolvida então as escolas já têm a educação ambiental, por exemplo, então aquelas atividades do Mais Educação, que são traduzidas em recursos chegam no ambiente e incrementam (GM1, 2015).

No Mais Educação, por exemplo, recebemos essa verba do governo federal, a escola tem judô, a escola tem flauta, são várias oficinas, vários materiais em si, até bicicleta para bicicross (GE1, 2015).

A questão do atendimento né, para esses alunos com essas características e a questão dos recursos que vêm para a compra dos materiais, que desde o violino, o material de percussão, de cordas, o judô, material esportivo rádio, enfim (tudo aquilo que a gente não consegue comprar com a verba da escola) (GE16, 2015).

É aquele programa que traz, principalmente para a UEI, verbas e cada área do conhecimento trabalhado na UEI, tem uma quantidade de dinheiro para gastar com material, é isso que eu sei do Mais Educação, mas, eu acho muito legal a UEI tem um monte de material comprado com esse dinheiro do programa Mais Educação, a gente tem muito material para trabalhar (PRM27, 2015).

Nas escolas municipais de Curitiba, as verbas foram destinadas às escolas que já possuíam educação em tempo integral, visto que havia uma compatibilidade entre os macrocampos e as práticas previstas no currículo municipal. No entanto, esse montante não possibilitou a ampliação do atendimento como previsto nas finalidades do programa e explícito na Portaria Interministerial nº 17/2007, em seu artigo 2º,

Art. 2º. apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa (BRASIL, 2007).

Nas escolas estaduais, foram abertas turmas para o desenvolvimento de oficinas vinculadas aos macrocampos, em contraturno, cuja verba proporcionou a compra de material diversificado para o trabalho pedagógico.

Moll (2012, p. 132/133) refere-se ao Programa Mais Educação como a “[...] operacionalização do esforço para educação integral em diálogo com o projeto político-pedagógico nas escolas públicas estaduais e municipais”, sustentável pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE), “[...] com um plano de ação prevendo a adesão de cada escola a partir de suas necessidades, potencialidades e desejos pedagógicos”.

Ademais, os entrevistados indicaram que as condições de trabalho em relação às estruturas físicas não têm sido favoráveis para a escola em tempo

integral, pois possibilitam uma precariedade no trabalho desenvolvido, como demonstram as falas de GE10, GE12 e PRM28:

É um projeto bom, sabe, desde que implantado nas escolas corretas, com assistência correta, sabe, eu não tenho espaço físico, adaptei os espaços, então, tipo assim eu tive que praticamente pegar, eu tive que pegar o projeto, o programa é bem complicado (GE10, 2015).

Seria que as escolas não têm espaço adequado, a gente vê que se você tiver professor e espaço o trabalho acontece, uma grande satisfação de ver que hoje os nossos alunos, e isso foi construído historicamente, eles pedem para vir, no projeto, eles querem fazer parte do projeto (GE12, 2015).

Falta de estrutura física e profissional uma concepção equivocada de espaços, dos sujeitos envolvidos no processo de educação integral (PRM28, 2015).

Dorea (2000) contribui com esse tema ao retomar as ideias de Anísio Teixeira, que já em sua época demonstrou sua preocupação quanto aos espaços para o atendimento em tempo integral, pois considerava que estes deveriam ser preparados para atender às crianças com qualidade, conforme pode-se confirmar pela afirmação a seguir:

[...] que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver (TEIXEIRA, 1935, p. 39 *apud* DOREA, 2000, s/p).

É necessário estar alerta quanto ao fato de que para o estudante permanecer na escola durante um tempo estendido (7 a 8 horas), os espaços devem ser adequadamente organizados, para atender a esse sujeito com a qualidade pretendida. Isso, porém, não significa que o trabalho educativo não possa ser desenvolvido para além dos muros da escola, mas, sim, o de que deve haver um espaço físico seguro, ordenado e acolhedor, com uma infraestrutura básica para tal. Assim se pode, como sugere Moll (2013, p. 45),

[...] avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de conhecimento e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada estudante, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com a matemática, com a literatura, onde cada um e todos em relação possam se humanizar e se singularizar, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo.

Com relação à segunda subcategoria, ou seja, a que inclui as falas relativas aos aspectos burocráticos, nela os entrevistados salientam as dificuldades encontradas na utilização da verba, a partir dos critérios estabelecidos pela mantenedora e pelo próprio programa, como demonstram as falas de GE20 e GM26:

Eu vejo que é um problema, outras necessidades dos projetos, vem no sistema, ele é muito burocratizado e a secretaria, burocratiza mais, então o MEC manda comprar os Kits de cada oficina, se eu comprei o kit em um ano, vem no outro ano para você comprar o mesmo kit, não há necessidade de eu comprar de novo o mesmo kit, você poderia utilizar o recurso para poder comprar outras coisas né (GE20, 2015).

Essa verba você tem um ano para você utilizar ela, eu acho que tem muito esbarrado na burocracia das pessoas que estão ajudando a gerenciar esse dinheiro, eu só vou citar um exemplo para você, ano passado nós recebemos a verba em junho daí nós tivemos que fazer um plano de aplicação, foi feita toda a documentação necessária daí enviado para a educação integral, lá na educação integral (Secretaria Municipal da Educação), na secretaria municipal eles tem um comitê que analisa esses gastos para ver se está tudo ok, eu acho positivo isso porque te dá segurança para você saber que estará gastando bem certinho, para não dar problema depois na prestação de contas. Só que demora demais esse tramite todo, daí o que acontece, nós tivemos um mês, não foi nem um mês e meio para fazer execução da verba, daí eu penso dessa forma né, não tem como você fazer planejamento, fazer orçamento muito tempo antes, porque isso expira e como é um valor maior de dinheiro que você trabalha, eu por exemplo assim, me nego terminantemente a gastar dinheiro público de qualquer jeito, sem você pesquisar, sem você ver se aquele material é bom, a qualidade do material sabe, pesquisar preço e fazer negociações, então eu acho que esse prazo tá muito curto, e isso atrapalha muito (GM25, 2015).

Pode-se inferir, por esses depoimentos, que os profissionais da escola, principalmente os gestores, têm acumulado tarefas em sua rotina de trabalho, não atreladas ao processo pedagógico propriamente dito, o que demonstra certa descaracterização das funções escolares.

Com o processo de descentralização dos recursos financeiros propostos pela LDB 9.394/1996, que em seu artigo 15 estabelece que “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996), recai sobre a escola e seus atores a responsabilidade de gerirem esses recursos de maneira adequada, causando, por vezes, sobrecarga de atividades, além de um desafio a ser vencido constantemente.

Concorda-se com Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 241) quando afirmam que,

O diretor é considerado o líder da escola, responsável pela gestão do aprendizado. É responsável por atrair e manter e desenvolver bons professores; tem que organizar seu tempo de forma eficiente para transformar a escola numa escola eficaz, deve garantir um sistema eficaz de reforço com foco no desempenho dos alunos. Deve sentir-se responsável por garantir as condições para que todo aluno aprenda.

Há, portanto, uma redefinição dos formatos de gestão para a escola pública, pela qual o diretor deve assumir, além do papel pedagógico, o de gestor econômico, isso sustentado pela inculcação contínua de um ideário neoliberal de que a escola pública deve ser cada vez mais autônoma, democrática e participativa (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), o que impacta diretamente e de modo especial no trabalho do gestor escolar.

4.3.2 Formação de Professores

A formação de professores tem sido objeto de estudos acadêmicos (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; ENS e GISI, 2011; BRZEZINSKI, 2014; GATTI 2010; 2016) e pesquisas (PEREIRA, 2000), muito discutida e como resultado gerado muita polêmica no campo acadêmico e social.

Historicamente, a formação de professores, como esclarece Sarmiento (2009, p. 58), “[...] é mais uns dos aspectos que têm verificado contínuas provisoriedades”. Isso acarreta algumas dificuldades e preocupações no e para o cotidiano escolar, que denotam a importância do tema. Marcelo Garcia (1999, p. 22) esclarece que parece claro que se “[...] a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”.

As representações de formação dos gestores e professores das escolas estaduais e municipais, participantes desse estudo, são indicativas de que estão ancoradas na importância e na necessidade de realizarem cursos para aperfeiçoarem seu trabalho, além de estudos e assessoramentos, como demonstram os sujeitos PRM11, GM23 e GE2.

Alguns assessoramentos ajudam, a prefeitura, fornece assessoramento para gente, então esses ajudam, eu acho que, alguns, não todos, você escuta coisas, ele dá um monte de ideias, para quando você chegar aqui (na escola), você consegue, fazer, desenvolver, para uma criança de 30 anos, agora 30 alunos numa sala, aí é mais complicado, mas muita coisa dá para fazer ainda, mesmo assim dá, então eu acho que esses cursos, assessoramentos ajudam, colaboram, de alguma forma (PRM11, 2015, grifos nossos).

Esses assessoramentos, a formação continuada, que é essencial, porque faculdade você faz, não, é o trabalho de você estar no ambiente e tendo essa formação continuada, é fundamental essa formação continuada (GM 23, 2015).

A questão também de repensar a prática, retomar as leituras ir atrás de referências, de teóricos a respeito disso, mas também tem que pensar a questão da formação, a gente não é formada nesse aspecto. Aí você sai de uma formação e se depara com esse novo formato aí da escola, desse projeto, e aí mesmo as pedagogas a direção não têm conhecimento desse projeto. Nem grupos de estudos a gente não encontra na universidade, que na verdade a grande questão é que o professor precisa se autoavaliar e se remodelar. Isso é muito difícil, porque a gente não está acostumada a isso. Repensar sua prática é algo dolorido, sofrido. Porque você já está inserida naquele sistema, então você se colocar, você fazer o diferente, demandam tempo, muita leitura, muito estudo, você estar inserido em discussões, porque você não consegue repensar sozinho. Estar inserido nas discussões nas universidades, com doutores, em contato com essas pessoas, repensando a questão metodológica, tudo isso tem que ser repensado (GE2, 2015).

Vale destacar que a educação do município de Curitiba tem uma tradição na oferta de formação continuada para os profissionais da rede (RME), os quais, de modo geral, consideram importante a formação continuada para atuação nesse modelo de escola, por exemplo, como indica a fala de PM5:

[...] os macrocampos e as atividades elas vêm fechadinhas já, e isso traz um pouco de dificuldades para nós, porque às vezes vamos lá pro macrocampo que diz respeito a arte e cultura, tem mosaico, tem atividades, teatro até a gente consegue desenvolver com excelência, mas a gente não consegue desenvolver os outros por falta de formação, mesmo, até porque a maioria dos professores que atuam na educação integral são pedagogos, então assim essa dificuldade para gente ir para a arte propriamente dita que, para essas outras áreas, essa é a nossa dificuldade, mas o comprometimento está fazendo a diferença também, então a gente tá procurando outros caminhos, não outros macrocampos, mas procurando se aperfeiçoar, e com isso a gente até está conseguindo assessoramento da Rede mesmo, alguns assessoramento, para que a gente consiga trabalhar melhor com esses macrocampos e essas atividades (PM5, 2015).

Embora a fala de PM24 indique que essa formação nem sempre possibilita um embasamento para o trabalho na escola em tempo integral,

Têm as capacitações que são ofertadas, mas eu vejo que não, não supre as necessidades de que o professor precisa (PM24, 2015).

No entanto, o estado do Paraná não tem possibilitado cursos de formação continuada para os que trabalham em escolas de tempo integral, como indicam as falas de GE10 e PRE21:

*Não estou preparado para trabalhar na escola em tempo integral, a maioria pode dizer que sim, mas eu falo que não, eu digo que não, entendeu, **a formação não prevê educação integral**, infelizmente não, sabe, aí que vem a questão do apoio do subsídio, da orientação, sabe, dá para fazer um trabalho bem focado, a formação continuada, nós não temos mais formação continuada no Estado (GE10, 2015, grifo nosso).*

*O Estado não fornece, não, **o Estado não fornece, e até as vezes impede** no caso do PDE, ele não disponibilizou esse ano, né então ele acaba até às vezes bloqueando a formação continuada (PRE21, 2015, grifo nosso).*

Outra questão a ser considerada é a de que apesar de a escola em tempo integral ser uma realidade no Brasil desde os anos 1920, mesmo que timidamente, os cursos de formação de professores ainda não possibilitam uma reflexão mais aprofundada para os profissionais nela atuarem, como indicam as falas de GM1 e GM3:

*Cheguei naquele espaço, uma UEI, todo mundo junto, nunca tinha ouvido falar, não sabia nem o que era, formação integral, “o que que é isso?”. **A universidade, não sei se já discute isso, eu não discuti**. A preocupação é com componentes curriculares, as áreas do conhecimento (GM1, 2015, grifos nossos).*

*Ao meu ver uma estrutura da academia, uma estrutura de formação que objetiva, uma formação acadêmica nos componentes curriculares muito fechadinha, muito fechadinha ali, e a educação integral como amplia esse olhar para o estudante dificulta mesmo, **tem que mudar a ótica, tem que mudar a lógica de pensamento desse profissional, do próprio professor e digo mais acho que tem que mudar a lógica do pensamento acadêmico e da academia** (GM3, 2015, grifos nossos).*

Sabendo-se que todo saber necessita de “[...] um processo de aprendizagem e de formação e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo torna-se o processo de aprendizagem” e esse processo de aprendizagem exige uma “[...] formalização e uma sistematização adequada” (TARDIF, 2014, p. 35), não houve como não destacar essas preocupações de GM1 e GM3, dada à autenticidade delas.

Outros limites para a atuação dos profissionais, em especial nas escolas de tempo integral, são os gerados pelos contextos construídos pelas políticas educacionais, visto que esses repercutem nos tipos de lógica que fundamentam a formação oportunizada aos professores, seja a inicial ou a continuada. Nessa

perspectiva, as palavras de Canário (2013, p. 34) são contundentes quanto à lógica predominante:

Em tempos de capitalismo triunfante à escala global planetária, o capital, internacionalmente móvel, dita as suas leis sobre uma força de trabalho que, por um lado se encontra extremamente fragmentada e que, por outro vê diminuídas as capacidades de regulação a nível nacional [...] A mudança desta realidade exige o regresso da dimensão política, entendida como a capacidade de as classes trabalhadoras poderem autodeterminar-se.

Com outras palavras, Evangelista e Shiroma (2007), ao analisarem a formação docente, tendo por contexto a reforma do Estado no Brasil, a qual não atende às recomendações de organismos estrangeiros, apontam para o “[...] modo pelo qual essas organizações procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente” (p. 531). Ressaltam, ainda, que os conceitos centrais (profissionalização e gerencialismo) para a compreensão da reforma da formação de professores “[...] tem em vista ampliar o controle sobre a categoria do magistério [...]” (p. 531).

No entanto, porque não podemos ser “[...] reféns do presente histórico” (CANÁRIO, 2013, p. 34), não há desse futuro traçado por essas políticas. Como assinalam Veiga e Viana (2012, p. 32),

Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isso, é necessário um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo.

A formação de professores, como um processo inacabado, faz com que esse profissional vivencie uma relação conflituosa com o conhecimento pedagógico que precisa para atuar, especialmente na escola em tempo integral.

Os entrevistados trazem, ainda, a necessidade de repensar sua prática, pelo fato de que estão trabalhando com estudantes que já percorreram ou percorrerão uma jornada escolar de quatro horas, na qual são trabalhados os componentes curriculares e quando estão no contraturno necessitam de um trabalho desafiador, que lhes ofereça novos espaços, tempos e saberes, que contribuam para a formação integral desse estudante, como revelam as falas de PE9 e PM24:

Teria que repensar a prática, porque eu tenho uma prática que seria minha didática, minha metodologia voltada para sala de aula. Porque você é formada para um trabalho de regente e mesmo assim um trabalho que é pontual. Mesmo que a gente tenha educação integral no Brasil, num histórico de experiências de longo tempo, essa questão da metodologia posta, essa didática não está bem desenhada. E a gente se sente às vezes mesmo perdido no sentido de buscar (PE9, 2015).

O profissional que chega para a gente aqui, os professores, eles não têm o mesmo preparo, então eu já acho assim, ele está engessado naquilo que ele aprendeu lá atrás, entendeu, necessitando repensar seu trabalho (PM24, 2015).

As falas dos entrevistados insinuam dimensões da representação da formação que traçam sua incompletude como profissionais, pois indicam que precisam de um conhecimento mais amplo, que considere, além da realização do trabalho na escola em tempo integral, os diferentes espaços e sua organização e o próprio desenvolvimento humano, como se pode verificar nas afirmações de GE2, GM3 e PM8:

Há a necessidade de o aluno realizar o que ele vê em sala de aula na prática, sem ser aquela aula maçante com conteúdos apenas, fazendo a ponte do conhecimento de uma maneira mais divertida, mais lúdica. Isso enriquece o aprendizado. Mas isso teria que ter os professores das oficinas dialogando sempre com o professor em sala de aula. Embora às vezes sejam o mesmo professor, mas como te disse alguns professores realizam esse trabalho e conseguem visualizar essa articulação (GE2, 2015).

É urgente uma formação que amplie o olhar relacionado ao desenvolvimento humano, no sentido de que no meu entendimento, as formações são muito estagnadas para o que se quisesse fazer uma formação desse estudante desse docente, somente no campo acadêmico, e não em outros campos (GM3, 2015).

É necessário um estudo realmente do que é a escola integral, as concepções ali, como a gente tem que visualizar porque cada escola integral ela tem que se adequar, ao local, não é somente a questão de você pegar, aí é integral vou pegar, não, mas tem a questão de localidade, de regionalidade (PM8, 2015).

A formação de professores requer uma reflexão constante sobre a prática a ser desenvolvida, principalmente no que se refere à escola em tempo integral, pois é necessário (re)pensar a forma como se dá o trabalho, como encarar o cotidiano e do que é ser professor nesse contexto específico de escolarização.

Flores (2003, p. 128) contribui ao inferir alude a que “[...] o modo como se perspectiva a formação dos professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento”. Assim também o faz, por exemplo, Marcelo-Garcia (1999, p. 22-46), quando salienta que “[...] cada uma [das] diferentes concepções do

que deve ser o professor, vai influenciar de modo diferente os conteúdos, métodos e estratégias para formar o professor” (p. 30).

As exigências impostas para o exercício profissional dos professores estão cada dia mais diversas, pois necessita, além do conhecimento pedagógico que o auxilie a construir uma prática voltada à complexidade de seu trabalho, também de outras competências não ligadas ao ensino, que lhe possibilitem atender à ampla gama de tarefas que dele se espera (OLIVEIRA, 2004). Porém, como argumenta Flores (2003, p. 129), “[...] se as escolas e os professores têm sido confrontados com novas expectativas e exigências, a sua formação e os recursos disponibilizados têm permanecido (quase) inalterados [...]”.

Repensar a prática e ampliar o conhecimento é uma tomada de decisão que possibilita a reflexão do contexto educacional no qual está inserida a docência, como ação, e o professor como sujeito e isso possibilita que se compreenda a verdadeira natureza do ser professor, levando a uma análise dos pressupostos pedagógicos e políticos que estão na base do seu trabalho na escola, por exemplo, daquelas de tempo integral. Os professores que atuam nessas escolas entendem a formação como importante e necessária.

4.3.3 Representação de Educação Integral

As representações sociais compreendem saberes (atitudinais, valorativos, cognitivos, para agir) produzidos na vida cotidiana, pelas pessoas comuns ou mesmo por comunidades que produzem saberes de objetos que são importantes para si.

Jovchelovitch (2011, p. 89 - grifos no original) assevera que a Teoria das Representações Sociais,

[...] luta contra a ideia de que o conhecimento cotidiano é distorção e erro; pelo contrário, ela tenta recuperar o *status* epistemológico dos saberes ligados à vida cotidiana e ao senso comum e “entender os entendimentos” que eles expressam.

Na perspectiva que Jovchelovitch (2011) aponta, isto é, a de que todo conhecimento é ao mesmo tempo simbólico e social, os entrevistados parecem que entendem a educação integral ancorada na perspectiva de que essa seja uma estrutura escolar que possibilita novas práticas, que oportuniza novas vivências

pedagógicas para os estudantes. Essa ancoragem advém do entendimento de que a educação integral tem como objetivo uma educação que desenvolva, nos estudantes, um processo que possibilite e “[...] privilegie a curiosidade, a busca, a construção de saberes, [...] formar indivíduos muito mais ‘atenados’ com as necessidades contemporâneas” (GALLO, 2002, p. 39).

As falas dos entrevistados GM3, PE9, GM6, PRM35 e PRM36 demonstram esse entendimento:

A educação integral para mim é uma educação que vê o estudante, vê aquele sujeito que está ali naquele espaço de maneira integral. Vê aquele sujeito como alguém que precisasse utilizar daquele tempo 8 horas diárias que é o nosso caso específico do município de Curitiba, vê naquele espaço de formação para ele, que ao sair dali, diariamente ao meu ver, ele fica com vontade de voltar no dia seguinte (GM3, 2015).

A educação integral é uma educação que forma o aluno academicamente subjetivamente, na perspectiva, em todas as dimensões, por isso que eu falei a ontológica, porque de todas as dimensões da formação humana possíveis na escola, possíveis de serem feitas na escola (PE9, 2015).

É uma educação completa e complexa, porque a gente olha a criança como um todo, e a gente quer que ele aprenda não só o conteúdo, digamos curricular, como também outros tipos de coisas, que elas enxerguem que existe vida fora dos muros da escola, ou mesmo fora dos muros da vila (GM6, 2015).

Oportunidade de um trabalho diferenciado, visando a criança. Proporcionando momentos educativos, alegres e construtivos para elas (PRM35, 2015).

Auxiliar os estudantes que já frequentam a escola em turno contrário com atividades diversificadas que auxiliam o estudante como um todo, para que se torne um cidadão capaz de fazer boas escolhas (PRM 34, 2015).

É possível conceber a escola em tempo integral como um espaço em que ocorram atividades escolares que possibilitem o atendimento a questões éticas, no qual o estudante seja visto como um ser em desenvolvimento, porém, para que isso aconteça, é necessário que a escola estruture-se como um espaço vivo no qual o estudante possa participar de experiências variadas, com vistas a sua formação.

Cavaliere (2002, p. 101) entende que o horário integral “[...] associado a uma proposta de escola que se pretende democrática, impõe soluções estruturalmente inovadoras”. A autora destaca que essas soluções precisariam considerar a “[...] utilização do tempo, do espaço e também as que envolvem a coesão e articulação do trabalho pedagógico” e, nesse sentido, pressupõe “[...] diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres, que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar”.

Outro aspecto apontado e que traz outra categoria de análise é o da ancoragem da representação de escola integral dos participantes no entendimento de que a educação integral está a serviço do amparo aos estudantes em risco social. Essa ideia refere-se a um assistencialismo específico, pelo qual a escola em tempo integral vem sendo pensada e constituída pelas políticas públicas e ao longo de sua trajetória no Brasil, por seu caráter compensatório e destinada às classes menos favorecidas, com o objetivo de “tirar os estudantes das ruas”. As falas de GM4, GE16, PE19, GE13, PE21 e G37 expressam bem essas questões:

Eu entrei na prefeitura em 2013, em 2014, eu já estava na educação integral, eu acho que faz a diferença da pessoa, da criança, do educando, quando a educação, o que a gente trabalhava lá era com crianças mais carentes, é assistencialismo, não, a gente ganhava pelo amor, então o que pode às vezes de a criança estar abandonada na rua, correndo risco (GM4, 2015).

É uma das saídas, principalmente para as crianças que têm vulnerabilidade social, hoje em dia a gente atende na escola muitos casos de alunos, que a mãe sai 6 horas da manhã e volta 11 horas da noite. A própria criança tem que saber cozinhar limpar, muitas vezes ela não vem com a higiene pessoal feita realizada vem sem alimentação para escola, então acho assim, para esse atendimento para essa criança em vulnerabilidade social é a saída (GE16, 2015).

Tirá-lo da rua, né, ou até pro pai achar que ele está seguro aqui dentro, mesmo que ele não esteja assimilando nada, que ele não esteja aprendendo culturalmente, até para a vida dele, né, para sociedade, pro ambiente familiar que isso não acarrete em nada de mudança nele, né, porque acho assim se ele passa aqui, 7 horas, muitas vezes ele vai para casa os pais não estão, estão trabalhando e ele vai vê-los a noite e se for vê-los, então às vezes a gente passa essa imagem assim até de estruturação de vida, para eles, do que só conhecimento, mas acho que assim, o respeito, uma conversa, um diálogo, uma troca de ideias entre eles, isso é muito mais importante, porque eles acabam tendo confiança em você. Muitas vezes eles vêm se abrem com você, formação como cidadão, como uma pessoa que tem que ser assim mais solidária, mais amiga, tolerante, hoje em dia tá faltando muito em tudo quanto é lugar, paciência, então envolver todo um conjunto que faz parte do ser humano (PE19, 2015).

O programa mais educação é um programa federal que veio para as escolas com o intuito de ampliar o tempo escolar, ele tem assim a abrangência voltada para áreas de risco, vulnerabilidade, social, com esse pensamento (GE13, 2015).

O Mais Educação é um programa que ele ajuda crianças, alunos que são de risco do colégio. Então que vai fazer com que eles fiquem na escola e não fiquem na rua, se tem algum problema social, problema familiar (PE21, 2015).

A educação integral no meu ponto de vista, é muito favorável aos pais, visto que é um momento em que eles sabem que o filho tá no conforto de uma escola, de certa forma ele está protegido, por mais que brigue, que encrenque, você sabe, mas ele está protegido dentro da escola (GE37, 2015).

Considerar que a educação integral está a serviço exclusivamente de proteção à criança em risco direciona para um trabalho pedagógico diferenciado na escola. Arroyo (2012, p. 38) colabora com nossa interpretação ao afirmar “[...] se esses programas se curvarem a essas visões tão inferiorizantes, não passarão de políticas compensatórias de mais tempo para compensar carências, não apenas de tempo, mas carências morais que reforçam carências mentais e de problemas de aprendizagem”. Maurício (2009, p. 56) contribui quando diz:

[...] o objetivo dessa escola (**escola em tempo integral**) não é tirar criança da rua [...] (que) pode redundar em proposta de enclausuramento. A criança deixar de estar na rua pode ser uma consequência da escola de horário integral. A criança precisa gostar da escola. Ela deve querer estar na escola. Nesse sentido, a instituição escolar pode se fazer convidativa (grifos nossos).

A escola em tempo integral, com vistas a uma educação integral, pressupõe uma proposta pedagógica prevista no Projeto Político-pedagógico, ancorada em uma concepção epistemológica específica a essa modalidade de educação escolar, para que não se corra o risco de provocar sua ineficiência.

Outro aspecto identificado nas falas dos sujeitos é o de que a educação integral restringe-se apenas a uma ampliação do tempo escolar, com o objetivo de atender aos estudantes numa jornada escolar maior, possibilitando-lhes atendimento a necessidades cognitivas, como revelam os sentidos das falas de PE19, PM5, PM7, PE18 e GM25:

A educação integral é um período de ampliação da jornada escolar, né daquele educando, onde ele vai ter um espaço maior para adquirir conhecimento (PE19, 2015);

Educação integral é a educação do ser, é do ser humano, porque a partir do momento que a gente tem estudantes que ficam o dia inteiro aqui na escola, 9 horas aqui na escola, tem aquela tirinha que diz os pais educam e os professores ensinam, nesse momento de um estudante 9 horas aqui dentro da escola ele precisa ter uma orientação educacional também (PM5, 2015).

Educação integral para mim, é deixar mais tempo a criança na escola, mas não só para estudar também, ter os momentos diferenciados e de forma diferenciada, que nem a gente estava conversando aqui, né, a gente não pode ter a crianças em escola integral e deixar a criança sentada o dia inteiro, então o professor que assumir, tanto a gente que participa dos cursos, também vê, que a educação integral que é deixar mais tempo para a criança na escola (PM7, 2015).

Para mim educação integral seria o atendimento do aluno, com bastante infraestrutura que no período do contraturno ele desenvolva uma atividade

completamente diferente daquelas que ele faz no período da tarde (PE18, 2015).

É você ter o aluno o dia todo na escola, para você desenvolver. Eu acho assim até a questão de você trabalhar um conteúdo de matemática por exemplo, você pode, por exemplo, dar aula desse conteúdo de matemática, você pode ir além desse conteúdo de matemática, e por exemplo que envolve ciências, então não é só aquela coisa de você dar conteúdo para criança e cobrar dele, na educação integral você pode ir além, aprofundamento de formas diferenciadas, por exemplo de coisas que você não pode fazer em sala de aula. E na educação integral assim, todo dia você recebe criança, todo dia uma coisa diferente, é a mesma turma, são os mesmos alunos, mas todo dia eles estão de uma forma diferente, então essa que pé a questão, ali criando e buscando para você conseguir ter a atenção deles (GM25, 2015).

A perspectiva de ampliação de tempo escolar instiga a reflexão do que é referência na qualificação de integral: a escola com horário estendido, aliada ao tipo de educação que ela visa. Paro (2009, p. 19) assevera que é preciso,

*[...] investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira, do *tempo integral* porque, para fazer a *educação integral*, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (grifos no original).*

Há que se pensar, então, na finalidade do trabalho a ser desenvolvido na escola em tempo integral, que esse não esteja pautado nos princípios de uma educação conservadora, possibilitando aos estudantes uma escola que, além dos saberes disciplinares de matemática, história, geografia, etc., em quaisquer componentes curriculares, eles aprendam a “[...] dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc.” (PARO, 2009, p. 19), com vistas a uma educação integral.

Por fim, pode-se dizer que esse modelo de escolarização, escola em tempo integral, apesar da sua complexidade, pode desempenhar um papel social importante, pelas múltiplas funções que exerce. Possibilita pelo desenvolvimento do trabalho docente, condições viáveis de vivência democrática nas relações humanas e suas contradições, além de experiências culturais variadas, cognitivas, entre outras, para que possa ser denominada de educação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nesse trabalho foi motivada pelo interesse que a investigadora possui com relação à temática – escola em tempo integral – e em uma educação que se constitua como integral. Foi um processo de construção e (re)construção constante, de reflexões, leituras e análises de autores que se preocupam com o assunto e comungam ideais de esperança de um Brasil melhor.

Não foi uma tarefa fácil, nem sequer chega a um ponto final, mas foi um trabalho árduo e cheio de contradições, desconstruções e reconstruções, que levaram a pesquisadora a defrontar-se com os limites de um processo de pesquisa que foi idealizado e que após executado apresenta limitações, sejam elas pessoais porque sujeito histórico e social, ou específicas ao próprio processo de pesquisar.

Sem dúvida, a apropriação de novos conhecimentos acadêmicos e pessoais foi o fio condutor. Em seu todo, pode ser considerado um relato de um caminho percorrido no qual se observam diferentes lugares e sujeitos, pelo olhar, por vezes distinto, do que se pretendia alcançar. Nem por isso, deixa de ser uma apropriação de saberes subjetivos que tiveram por fonte a literatura acadêmica pertinente e a escuta cuidadosa dos professores participantes.

O ideal de uma escola que tenha por meta uma educação integral para seus alunos, num tempo maior que o proporcionado hoje para a maioria dos estudantes brasileiros, sempre foi defendido pela pesquisadora e continua sendo na perspectiva que o tempo em si não possibilita o desenvolvimento de sujeitos para entenderem sua realidade e a realidade social na qual estão inseridos.

Tendo como ponto de partida esse ideal e a prática já vivenciada em uma escola de tempo integral e a preocupação gerada pelo olhar crítico das políticas educacionais e dos programas indutores de políticas para essa escola, partiu-se para um problema de pesquisa que pretendia examinar a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação, nas representações de gestores e professores, com o objetivo de responder a essa questão.

Iniciaram-se os estudos a partir dessa temática e de autores que possibilitaram uma aproximação ao tema, além da conversa que com os sujeitos escolhidos, que trouxeram elementos preciosos para a análise.

Procurou-se realizar uma análise crítica, pois optou-se pela abordagem qualitativa no tratamento dos dados. Considerou-se também que esse trabalho não foi finalizado, mas abriu a perspectiva para outras pesquisas que contribuirão para o debate.

Assim, essa investigação trouxe elementos para a reflexão acerca da formação de professores, da escola em tempo integral, do direito à educação e do Programa Mais Educação.

A meu ver, ao se escolher questões do cotidiano escolar para pesquisar é que se pode evidenciar as dificuldades encontradas e algumas enfrentadas nas práticas escolares e nos programas que acontecem na escola, alguns deles originados pela implantação de políticas descendentes, isto é, propostas por outros, sem o cuidado de escutar os atores que devem executá-las. Às vezes, o investigador distancia-se do cotidiano da escola e não consegue perceber o que de fato se constitui nesse ambiente. Por isso, acredita-se na importância do investigador ter contato direto com a escola e com seus profissionais para não perder de vista a realidade em detrimento desse conhecimento, procurando, sim, articulá-lo a outros.

Na realização da pesquisa, alguns aspectos ficaram evidentes, o que justificou as limitações, algumas delas manifestadas no texto final. Assim, ao analisar as concepções e as falas e conseqüentemente as representações que tecem e são tecidas no cotidiano escolar, pode-se perceber que algumas questões não estão claras ou ainda não fazem parte desse cotidiano.

A primeira delas é a do direito à educação. Embora esse tema esteja bem definido pela legislação e esteja claro para alguns pesquisadores a sua importância, não é recorrente na escola, pois não se encontra no cotidiano escolar e nem nos discursos dos profissionais da escola o direito à educação como um dos pilares que poderia embasar ou mesmo justificar a existência da escola em tempo integral.

Essa preocupação instala-se, pois mostra que a escola e seus partícipes não têm se debruçado para o entendimento da legislação, por vezes, correndo o risco de realizar ações em detrimento da lei. Além disso, não compreendem a importância da educação integral em tempo integral para o desenvolvimento do estudante.

Outra questão trabalhada nessa pesquisa foi a da formação de professores. As reformas educacionais que ocorreram no Brasil e que decorreram das diretrizes e exigências dos organismos internacionais têm causado mudanças, a maioria delas nem sempre positivas, nomeadamente as relacionadas à formação de professores.

Desses, cobram-se as mais diversas competências para que se profissionalizem e gerenciem o que enfrentam no cotidiano escolar, desde as de “[...] atender a mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; [às de] exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro [...] envolve-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537), sem que lhes seja possibilitada uma formação adequada.

Essas mudanças de diretrizes para a formação de professores fragilizam o sujeito a quem se destinam mudanças, que nem sempre ancoram lógicas e condições para uma formação sólida para atuarem pedagogicamente na escola. Um exemplo disso é o curso de Licenciatura em Pedagogia, dirigido à formação docente para a escola comum como base, uma vez que esse profissional desempenha diferentes funções no interior da escola, inclusive o da docência na escola em tempo integral, com diferenças estruturais e pedagógicas que não podem ser ignoradas em seu trabalho com os estudantes, colegas, da gestão ou não, e a comunidade.

Outro exemplo são os cursos de Licenciatura para os Componentes Curriculares, nos quais esses profissionais continuam recebendo uma formação mais técnica-científica e uma formação pedagógica mais aligeirada, o que não lhes possibilita o entendimento de um trabalho pedagógico, ou mesmo do desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, porque na escola existe a função do gestor escolar, profissionais que advêm dos mesmos cursos de formação de professores e que por não disporem de uma formação específica para essa atuação, acabam por comprometer as decisões que estruturam as ações pedagógicas e outras necessárias ao cotidiano escolar.

Nesse cenário, é compreensível que os professores não saibam mais ao certo qual é sua real função no interior da escola, além de sofrerem uma desvalorização e precarização histórica em relação ao exercício de sua função (OLIVEIRA, 2004) e enfrentarem seu desafio diário como uma prática emergencial, por vezes não intencional, o que evidencia, por sua vez, uma formação deficitária e frágil.

No entanto, os professores têm a possibilidade de recorrer a cursos de formação continuada, que embora a legislação aponte sua responsabilidade aos entes federados em regime de colaboração, essa nem sempre se tem efetivado na prática.

Quando se remete à rede pública municipal, percebe-se que essa formação ocorre por uma prática formativa concretizada no município de Curitiba, para os profissionais que atuam em suas escolas, embora esses profissionais nem sempre considerem que essa formação contribua para seu trabalho e para os que atuam em escolas de tempo integral, essa avaliação não é diferente.

Quanto ao estado do Paraná, existe para os professores que trabalham na rede estadual a oferta de uma formação continuada, embora seja menos expressiva que a praticada pelo município de Curitiba. Como nessa, a formação de docentes para a educação em tempo integral não ocorre.

Branco (2012, p. 252) considera que a partir da formação inicial e continuada existente:

[..] é possível supor que para atuar na educação integral – segmento ainda inexplorado pela academia e pela práticas escolares – o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional.

Pode-se inferir que a formação de professores continua a exigir uma definição de políticas de formação além da valorização desse profissional, definição essa que prevê uma formação inicial consistente e uma formação continuada de forma a atender às demandas cotidianas do interior da escola. Ademais, é claro, das condições de trabalho, salário e carreira.

Em Portugal, local em que foi realizado o PDSE, verifica-se similaridade em relação às questões de formação de professores no Brasil quanto ao percurso histórico dessa formação. Lá, como aqui, a partir da adoção das políticas neoliberais, registra-se uma intensificação e precarização do exercício da função e consequente desvalorização do professor. Contudo, os dois países continuam a buscar ajustes para esse processo.

Acredita-se, ainda, que Portugal, a partir do Tratado de Bolonha, apresenta maior qualidade quanto ao processo de formação de professores, pois um novo padrão se apresentou, uma vez que para ser profissionalizado, o professor necessita ter dois ciclos de estudos, a graduação e o mestrado.

Pode-se concluir que os programas para a formação de professores, no Brasil e em Portugal, necessitam responder às questões reiteradas em debates constantes acerca dessa temática, seja porque a formação de professores continua sendo uma

inquietação para teóricos e pesquisadores, seja pelos desafios diários que os professores enfrentam em sua profissão. Considera-se, ainda, que a preocupação em formar um profissional que seja comprometido com a formação de outros sujeitos não pode ser perdida de vista.

Outro ponto que se destaca relaciona-se à oferta da escola em tempo integral, que, embora exista no Brasil desde os anos 1950 e em Curitiba desde os anos 1980, para ela não foram propostas políticas que cubram a realidade que se apresenta e as demandas educacionais relativas à formação dos estudantes. Com isso, estão se assinalando não só políticas educacionais para a escola em tempo integral, mas também para a formação de professores para nela atuarem.

Concorda-se com Veiga e Viana (2012, p. 32) quando afirmam:

[...] a escola precisa inovar e se tornar atraente para o aluno, estimulando sua vontade de aprender e de lá estar por prazer, o que, infelizmente nem sempre acontece. [...] Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isso, é necessário um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo.

Percebe-se, contudo, uma descontinuidade do trabalho na escola em tempo integral nas escolas estaduais, em face de mudanças de professor anualmente nos projetos desenvolvidos, da dificuldade em contratação de novos professores, por meio de concursos, que trabalhem com essa escola. O que se constata é a educação em tempo integral ficar a cargo dos contratos por Processo Seletivo Simplificado (PSS), além do remanejamento dos professores, o que causa um descompasso no trabalho na escola e no desenvolvimento do trabalho no contraturno escolar, com a irregularidade do oferecimento das oficinas, por exemplo.

Nas escolas municipais, o trabalho tem-se desenvolvido continuamente, em função da tradição dessa oferta em Curitiba, no entanto, apresenta efeitos de dificuldades semelhantes devido à descontinuidade do trabalho em função das mudanças de professores anualmente nos projetos desenvolvidos.

A descontinuidade e provisoriedade ocorrem também no nível da política, pois esse modelo de escola acaba ficando fragilizado em função das questões político-partidárias. Apesar de acontecerem programas como estratégia indutora para a educação em tempo integral, como é o caso do Programa Mais Educação, o que se

vê na prática e nas falas dos entrevistados é que esse programa está em fase de desconstrução ou mesmo “fadado ao fracasso”.

Um exemplo disso são as decisões tomadas em nível federal para o ano de 2016, com corte de verbas, em que na RME de Curitiba eram atendidas 80 escolas com o Programa Mais Educação e com os novos critérios passarão a ser atendidas 11 escolas.

Quanto aos documentos oficiais propostos para a educação em tempo integral, os entrevistados relatam que esses não são claros. Salientam esses professores que além dos espaços para oferta desse tipo de educação serem inadequados, problemas com a disponibilidade de alimentação nas escolas estaduais são comuns, visto que esse atendimento nas escolas municipais é terceirizado.

Denunciam, ainda, que a intenção de ampliação de tempos escolares em espaços comunitários (territorialidade), para além dos muros da escola, é ineficiente, pelos problemas decorrentes do deslocamento dos estudantes em comunidades com maior índice de violência.

Acredita-se que a educação integral deva transpor os muros da escola, pois não se considera a sala de aula como o único lugar em que deva ocorrer a educação, mas isso não invalida a necessidade de espaços adequados, organizados e agradáveis aos estudantes na escola para esse atendimento, como “porto seguro”. Com a ideia de utilização dos espaços comunitários *a priori*, isso pode se considerar como uma desresponsabilização do Estado em garantir prédios escolares com espaços específicos para o desenvolvimento da educação em escolas de tempo integral, com ampliação física das escolas. Essa desresponsabilização exemplifica uma nova governabilidade da Educação pública, reflexo da adesão a princípios e compromissos com agendas definidas pela política neoliberal (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Outra questão trazida pelos profissionais da escola remete à falta de compreensão dos critérios para o uso da verba e da amplitude do Programa Mais Educação no sentido de diferentes frentes para a formação integral dos estudantes.

Nas escolas estaduais, por exemplo, a educação integral em tempo integral pelo Programa Mais Educação não está inserida no Projeto Político-Pedagógico da escola e o trabalho das oficinas é trocado todo ano conforme habilidade do professor. Nas escolas municipais, esse Programa apresenta-se como um recurso

financeiro às escolas que já desenvolvem o trabalho em tempo integral, pois há uma compatibilidade entre a educação já ofertada e os macrocampos do Programa Mais Educação. Vale ressaltar que se por um lado o município de Curitiba tem um currículo a ser desenvolvido nessa escola por meio de práticas educativas e os Projetos Político-pedagógicos contemplam a educação em tempo integral, por outro, nem sempre a continuidade do trabalho acontece, tendo em vista a troca de professores, como já mencionado.

Essa prática remete à ideia de não entendimento do trabalho pedagógico na escola e nem da importância de continuidade desse trabalho para o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade.

A escola em tempo integral continua sendo vista como um local unicamente de proteção às crianças em vulnerabilidade social, ou ainda como solução para a “recuperação” das dificuldades de aprendizagem.

Vale ressaltar que ao comparar a escola em tempo integral no Brasil com a escola a tempo inteiro em Portugal, percebe-se que embora Portugal possua uma história da Educação mais longa, em função de seu processo histórico secular, a oferta de educação a tempo inteiro (educação em tempo integral) é recente, pois se iniciou apenas em 2005. No entanto, considero que Portugal avançou, pois conseguiu universalizar essa oferta em todo o seu território, enquanto que no Brasil não há indícios de que essa universalização possa ocorrer a curto ou médio prazo.

Ao concluir esse processo de investigação, foi possível perceber os limites de uma pesquisa e a necessidade de evidenciar que as interpretações feitas não são únicas. Encontraram-se novas proposições para a educação em tempo integral, por meio de perguntas que surgiram no decorrer desse estudo. Entre elas, destacam-se: Como ver e pensar a escola de tempo integral resignificando e dando significado à ação pedagógica? Quais os saberes que os professores precisam ter para ajudar os estudantes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem numa escola em tempo integral? Qual a formação necessária para que os professores tenham capacidade de desempenhar seu trabalho numa escola de jornada ampliada? A formação de professores tem acontecido para formar professores para que tipo de escola e para qual contexto social? Qualquer espaço pode ser considerado um espaço pedagógico educativo? Ao se pensar em territorialidade, descarta-se a ideia de que a escola precisa ter espaços adequados para o tempo integral? Os Programas, ao possibilitarem ampliação de atendimento em tempo integral a uma

parcela dos estudantes, estariam promovendo a ampliação da escola em tempo integral?

Defende-se, contudo, que a qualidade da Educação em Tempo Integral construir-se-á por meio de Políticas Públicas que garantam espaços adequados, recursos físicos, recursos materiais e profissionais bem preparados, que tenham condições de identificar problemas educativos e a partir disso possam contextualizar e saibam agir, que sejam valorizados profissionalmente e com salários dignos, garantindo, dessa forma, o direito à educação integral em tempo integral a todos os estudantes brasileiros.

Portanto, podem ser sugeridas algumas proposições com relação ao que os dados apontam:

- a- Definição de políticas educacionais que garantam a escola em tempo integral como direito a todos os estudantes como um compromisso com uma educação pública que extrapole interesses políticos partidários e concepções assistencialistas.
- b- Uma política de formação de professores (inicial e continuada) que possibilite o entendimento da concepção de educação integral e a organização do trabalho pedagógico numa escola com a característica de tempo ampliado.
- c- Formação do professor integrada aos processos de organização escolar que se concretizam na escola, centrados na vida da escola.
- d- Organização adequada dos espaços físicos ao recebimento dos estudantes que estão na escola.
- e- Diretriz Pedagógica que explicita como o trabalho pode ser desenvolvido numa escola de tempo integral.

Considera-se, para terminar, que essa pesquisa é incipiente, mas necessária para contextualizar as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação. A pesquisa não oferece respostas precisas, mas um ou mais caminhos para outras pesquisas, outros questionamentos, que instigam a reflexão, pois ao se conhecer as representações de gestores e professores, ao se analisar essas representações em seus contextos e “dar voz” aos profissionais das escolas, dá-se um primeiro passo. Contudo, ousa-se considerar que essa tarefa foi cumprida.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

Acesso em: 14 jul. 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ALONSO, Luiza. **Entrevista concedida a Simone Weinhardt Withers**, Braga, 15 jan. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa [on line]**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012, 1072p.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p.1 -18 fev. 2016. Disponível em: <http://www.academia.edu/22792329/Entrevista_com_Stephen_J._Ball_Uma_An%C3%A1lise_de_sua_Contribui%C3%A7%C3%A3o_para_a_Pesquisa_em_Pol%C3%A9tica_Educacional>. Acesso em: 5 abr. 2016.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BANCHS, María A. Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 2, p 39-60. 2004. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BANCHS, María A. Aproximaciones procesuales y estructurales ao estudo de las representaciones sociales. **Textes sur les représentations sociales**. v. 9, p. 3.1-3.15, 2000 . Online Journal. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BASTOS, Ana Fanny Benzi de Oliveira. A política de formação inicial de professores da educação básica: o caminho dos aspectos normativos no BRASIL. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2, 2016, **Anais...**, Campinas, SP: Fe/Unicamp, 2016. p. 716. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/seminariogepale/seminario-gepale-2016/paper/view/784>>. Acesso em: 26 maio 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-36.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor** 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

BIZARRO, Atila Cristiano. **A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: Editora UNB, 2008. v. 2.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, jan./abr. 2010.

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. **Memórias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n. 133, mar. 2007.

BOLETIM CASA ROMÁRIO MARTINS. **Memórias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998**/ texto por Vidal A. A. Costa. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33, n. 143, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/livro-ii/5336>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-256.

BRANDOLIN, FABIO. **O Programa Mais Educação no município de Petrópolis.** 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL Lei n. 10.172, de 9 de jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996 INEP, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL Parecer CNE/CP n. 5/2005 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 15 maio. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 1 mar 2016.

BRASIL. Lei n. 9.608 de 18 de fev.1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608.htm. Acesso em: 1 mar 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 24 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/821-lei-n-13-005-de-24-de-junho-de-2014-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – Resolução. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. CNE/CES 0058, de 18 fev. de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mar. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 27 maio 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 27 maio 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan.2010 – edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio. 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 10 maio. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 1 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun.2007 e retificado em 22 jun.2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 ago.1990 e retificado em 27 set.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2013. 48 p. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/passopasso_20cm-275cm2907_2013.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos e Cidadania. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220>>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Resolução n. 2, 1º jul. 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas de formação de professores na América Latina: Intenções, tensões e realidade na formação emergencial de professores no Brasil. In: JARDILINO, José, R. L.; MATOS, Daniel A. S; SILVA, Marcelo D. da (Org.). **Formação e políticas públicas na educação**: Profissão e condição docente. Jundiaí: Paco editorial, 2014. p. 19-40.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramento da LDBEN/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação de Professores em Portugal**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CANÁRIO, Rui. A formação profissional e 'o desejo de futuro'. In: XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. AFIRSE, 20, 2013. **Atas...** Lisboa: Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, 2013. p. 34-42.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Ligia Martha da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil, **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Lígia M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. Apresentação. In: COELHO, Ligia Martha da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-10.

COSME, Ariana. Ser professor numa escola e num tempo de incertezas. In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54.

CUNHA, António Camilo. Formar e ser professor à maneira de "Darwin" e de "Bolonha" aqui tão perto. In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 55-78.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006. v. 4.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Educação Integral**. Curitiba: SME, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: versão preliminar. Curitiba: SME, 2015.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba**. Curitiba: SME, 1992.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA**. Salvador, n.13, jan./jun. 2000, p.151-160. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/dorea.html>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como direito fundamental de natureza social. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de Licenciatura em Pedagogia e Biologia. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 125-140.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda A. (Org.). **Políticas de formação de professor**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300013>. Acesso em: 25 out. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300013>. Acesso em: 25 out. 2016.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. **Exedra**, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. **Programa de Educação (em tempo) Integral**: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/04.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria V. de. Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria de Educação de Goiás (GO). In: MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 345-358.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto-PT: Porto Editora, 2003.

FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Ampliação do tempo escolar**: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2014.

FORMOSINHO, João. **Entrevista concedida a Simone Weinhardt Withers**. Braga, 10 de dezembro de 2014.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes-Rondônia**: uma análise do Projeto Burareiro de educação integral e do Programa Mais Educação 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2014.

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Ligia Martha da C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13-42.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e metodologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**, n. 50, p. 51-67, Curitiba: Editora UFPR, out-dez 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1515/showToc>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores** – RIFP, v. 1, n. 2, 2016, p.

162-171. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/issue/view/17>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

GATTI, Bernardete A.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia; C. Albieri de. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, São Paulo: Fundação Victor Civita, maio 2010, p. 139-209.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GIGANTE, Camila Costa. **Qual é o “Mais” da Educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GRANDO, Daiane. **Programas “Segundo Tempo” e “Mais Educação” e seus desdobramentos: o esporte no contexto escolar na perspectiva dos professores de educação física** 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2015.

GUARÁ, Isa Maria R. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, Brasília: INEP, 2009. p. 65-81.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2. ed. Petrópolis: RJ, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; GUARESCHI, Pedrinho JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 2, p. 63-85.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHAES, Nadja Regina Sousa. **Educação integral**: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

MAMEDE, Inês. Ação da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Ângela Maria. Estudos em políticas educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia O. C. (Org.). **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p. 21-47.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MAURICIO, Lucia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Ligia M. C. da C. (Org.). **Educação integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 53-68.

MAZZOLI, Marcelo. **Debate virtual**: O direito à educação integral para crianças e adolescentes: que direito é esse? Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/direito-a-educacao-integral-para-criancas-adolescentes-direito-e-esse/>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, n. 45, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, jul/set. 2012., p. 137-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300010>. Acesso em: 25 out. 2016.

MIRA, Marília Marques; STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; WITHERS, Simone Weinhardt. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, Ligia M. C. da C. (Org.). **Educação integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 209-218.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança?. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 40-49.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 51, ano XIII, ago/out, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOREIRA, Sebastiana Aparecida. **Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para as escolas municipais de Rio Verde – GO**: dos números do IDEB à percepção qualitativa dos sujeitos. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2013.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação**: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais** Investigações em Psicologia Social., Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <<http://docs.di.fc.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

NOVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
 PARANÁ. **Boletim**. Resultados do Censo Escolar – Ensino em Tempo Integral na Rede Pública Paraná – 2010 a 2013. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2016.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia M. C. da C. (Org.). **Educação integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DPA; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-19.

PAVANI, Fabiane Borges. **O Programa Mais Educação face aos desafios para viver as diversidades e enfrentar as desigualdades de raça e gênero na escola: de como aprender a dizer a sua palavra**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas/RS, 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, Carlos. **A escola a tempo inteiro: contributos para a análise de uma política pública de educação**. Portugal: De Facto Editores, 2014.

PIRES, Marlene de Fatima Cararo. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

PONCE, Carla Sprizao. **Educação Integral na escola Pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2013.

PORTUGAL, Despacho nº. 12.591/2006. **Diário da República**. 16 jun. 2006 Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_12591_2006.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 42/2005. **Diário da República**, 22 fev. 2005. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1773/DL42_2005.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

PORTUGAL. Parecer n. 6/2004. Parecer sobre a Implementação do Processo de Bolonha. **Diário da República**. 25 ago. 2004. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_6_2004.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global**, 2 ed. ArtMed, 01/2013. Vital Source Bookshelf Online. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788536317779/pageid/2>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1969.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba: Champagnat, v. 6, n.19, p.37-50, set. /dez. 2006.

ROSA, Viviane Silva da. **A função da escola e o papel do professor no programa Mais Educação (2007-2012)**. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.

SANTOS, Aurea Andrezza Silva dos. **A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2013.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **O Programa "mais educação" e a educação integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral**. 31/03/2014 129 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão.

SARMENTO, Teresa. As identidades profissionais em educação de infância. **Revista Locus SOCI@L**, n. 2, p. 46–64, 2009.

SARMENTO, Teresa. **Entrevista concedida a Simone Weinhardt Withers**. Braga, 10 jan. 2015.

SARMENTO, Teresa. **Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, Livro 2, 2012. p. 007013-00702. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3844d.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

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

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 26 jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Scielo, v. 4, n. 40, jan. /abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 maio 2014.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. In: **Educação e sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Entrevista com o professor Almerindo Janela Afonso: dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 185-190, jul./dez. 2012.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Francisco Jose Dias da. **As necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal/RN, 2014.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. **Concepções que orientam atual agenda de educação integral no Brasil**: uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”. 178 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2016.

SILVA, Marcia Soraya Praxedes da. **A Implementação do Programa Mais Educação em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN**: um estudo sobre o período de 2008-2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOARES, Domingos Perpetuo Alves. **Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de Porto Velho-Ro**: Percursos para a educação integral. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2013.

SOUSA-PEREIRA, Fátima; LEITE, Carlinda; CARVALHO, José Melo de. Políticas de Formação Inicial de Professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. **Educação Unisinos**, Unisinos: São Leopoldo, v. 19, número 1, jan./abr. 2015, p. 6-21.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 65-85.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 9-61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

THIECKER, Gabriele Daiana. **Um estudo sobre o trabalho educativo com famílias no Programa Mais Educação sob as perspectivas ecológica e da educação social**. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VARELA, Raquel. “Um, dois, três MFA...”: o Movimento das Forças Armadas na Revolução dos Cravos – do prestígio à crise. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 403-425, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DILVA, Edileuza F. da. **A escola mudou: que mude a formação de professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-34.

VIEIRA, Sofia Lerche. Estado e política de formação de magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 103, p. 53-67, mar. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/729>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p.13-46.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”**. Porto Alegre 2015'. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/ RS, 2015.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WITHERS, Simone Weinhardt. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho**. 2011, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2011.

WITHERS, Simone Weinhardt; ENS, Romilda Teodora. Representações sociais do pedagogo na escola em tempo integral. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, v. 6, n. 2, p. 223-234, 2011.

WITHERS, Simone Weinhardt; SARMENTO, Teresa. Políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal: aproximações. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE): formação de professores, complexidade e trabalho docente: III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO, IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAH. 2015. **Anais...** Curitiba: PUCPress: 2015. p. 9836-9851.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO ENTREVISTADO

Sexo: F () M ()

Idade: _____.

Professor de escola (); Diretor de escola: (); Pedagogo de escola: ();

Outros: _____

1. Você fez curso de magistério? Sim () Não ()

2. Você é graduado em: _____

3. Além deste, você fez (ou está fazendo) outro curso universitário? Qual? Quais?

4. Você tem Pós-Graduação *lato sensu* (especialização)?

() Sim () Não

Quais? _____

5. Você tem Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado/Doutorado)?

() Sim () Não

Quais? _____

6. Há quanto tempo você trabalha na rede

Pública? _____

7. Há quanto tempo atua numa escola atendida pelo Programa Mais Educação?

8. Tenho dificuldade em trabalhar com alunos atendidos pelo Programa Mais Educação:

() Sim () Não

Justifique:

9. Por que você optou por trabalhar nessa escola?

APÊNDICE B – PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- O que significa o Programa Mais Educação?
- 2- Que aspectos consideram positivos desse Programa?
- 3- Que aspectos considera negativos desse Programa?
- 4- Você se sente preparado para trabalhar com a Escola de Tempo Integral inserida no Programa Mais Educação?
- 5- Considera que a sua formação inicial propiciou uma formação condizente para trabalhar com a Escola de Tempo Integral?
- 6- Frente aos desafios e às necessidades presentes na sua prática como professor da Escola de Tempo Integral, qual a proposta de formação você considera mais adequada à atuação na sua realidade?
- 8- O que é Educação Integral para você?
- 9- Gostaria de dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE C – GUIÃO DE ENTREVISTA – PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO MINHO

TEMA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INTEGRAL

INSTITUIÇÕES: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ E UNIVERSIDADE DO MINHO

OBJETIVO GERAL: analisar a relação das políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação nas representações de gestores e professores.

OBJETO DE ESTUDO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES

– SOLICITAR AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAR A ENTREVISTA.

I – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

Apresentação da pesquisadora

Comunicar ao entrevistado sobre os objetivos da pesquisa e da entrevista.

II- CONHECER A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O DISCURSO EDUCACIONAL ATUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Quais os momentos-chave que considera marcarem a história da formação de professores em Portugal?

Quais os impactos considera mais marcantes na formação de professores em Portugal?

Como vem se configurando a formação de professores para a Educação Básica em Portugal?

Qual a sua opinião relativa a esse processo?

III- SABER COMO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PROPÕE O TRABALHO NA ESCOLA A TEMPO INTEIRO.

Existe uma preocupação na formação de professores para o trabalho na Escola a Tempo Inteiro, levando em conta sua organização e currículo? De que forma isso acontece?

Qual sua opinião sobre a proposta de formação de professores para o trabalho na escola a tempo inteiro?

IV- PERCEBER O MODO COMO O ENTREVISTADO COMPREENDE A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A ESCOLA A TEMPO INTEIRO

Sua produção acadêmica tem ressaltado a formação de professores. Que aspetos considera que tenha pontos comuns e pontos divergentes na formação de professores para Educação Básica antes e após a implementação da Escola a Tempo Inteiro?

V – AGRADECER AO ENTREVISTADO E VERIFICAR SE TEM ALGO A ACRESCENTAR.

Palavra livre.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



Comitê de Ética
em Pesquisa da
PUCPR

ASSOCIAÇÃO PARANAENSE
DE CULTURA - PUCPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES

Pesquisador: SIMONE WEINHARDT WITHERS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44219315.6.0000.0020

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

Patrocinador Principal: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.067.239

Data da Relatoria: 13/05/2015

Apresentação do Projeto:

Conforme o projeto: "Nesse estudo, com o aporte teórico das políticas educacionais e da teoria das representações sociais investiga as políticas de formação de professores, de educação em tempo integral no Programa Mais Educação e sobre as condições sob as quais o professor se forma e o processo de inserção e produção de sua profissionalização no contexto do espaço de atuação profissional nesse modelo de escola atendido pelo Programa.

Toma como categorias as políticas educacionais, as propostas de formação inicial e continuada de professores, a escola de tempo integral e o Programa Mais Educação.*

Objetivo da Pesquisa:

Segundo consta no projeto apresentado: "Analisar as políticas educacionais de formação de professores para a escola de tempo integral na legislação educacional brasileira e de escola de tempo integral, nomeadamente no Programa Mais Educação.

Objetivo Secundário:

Caracterizar as políticas educacionais de formação de professores para educação em tempo integral no Brasil; identificar a implantação do "Programa Mais Educação no Brasil" em escolas municipais e estaduais de tempo integral em Curitiba (PR-Brasil); Analisar as políticas educacionais e de formação de professores para a educação de tempo integral pelas representações de

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Comitê de Ética
em Pesquisa da
PUCPR

ASSOCIAÇÃO PARANAENSE
DE CULTURA - PUCPR



Continuação do Parecer: 1.067.200

professores e gestores; Relacionar o conteúdo das políticas de formação de professores para educação em tempo integral e com o impacto dessas políticas no cotidiano da educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor esclarece: 'Atendendo ao estabelecido na Resolução 466/2012, orientarei os participantes sobre os riscos e benefícios advindos da coleta de dados. -

Esclarecerei que, com relação aos possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levaremos em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Portanto, dentre os possíveis riscos da sujeição à pesquisa está apenas o de constrangimento em responder questões sobre as quais nunca o participante refletiu. -

Alertarei que na pesquisa a se realizar, o participante não poderá esperar nenhum benefício individual, mas será alertado de que poderá contribuir para as discussões e reflexões sobre as Políticas de Formação de Professores, bem como para o avanço da Teoria das Representações Sociais.*

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta os requisitos para sua compreensão e análise.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi reformulado conforme indicado no parecer anterior.

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas foram resolvidas quanto ao TCLE e o roteiro de entrevistas foi postado em arquivo próprio.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Comitê de Ética
em Pesquisa da
PUCPR

ASSOCIAÇÃO PARANAENSE
DE CULTURA - PUCPR



Continuação do Parecer: 1.067.230

CURITIBA, 18 de Maio de 2015

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
(Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@puqpr.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou

sendo convidado a participar de um estudo denominado “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES”, cujo objetivo e justificativas são: Analisar as políticas educacionais de formação de professores para a escola de tempo integral na legislação educacional brasileira e de escola de tempo integral, nomeadamente no Programa Mais Educação.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário elaborado pelos pesquisadores, por via escrita e de entrevistas semiestruturada, com roteiro elaborado pelos pesquisadores.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar nenhum benefício individual, mas posso contribuir para as discussões e reflexões sobre as Políticas de Formação de Professores, bem como para o avanço da Teoria das Representações Sociais. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, entre os possíveis riscos de minha sujeição à pesquisa está apenas o de constrangimento em responder questões sobre as quais nunca refleti.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Simone Weinhardt Withers, com quem poderei manter contacto pelos telefones: (41) 88342410, (41) 32627420. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, se houver, no entanto, qualquer dano ou gasto de minha parte, serei ressarcido pelo pesquisador envolvido.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um email para nep@pucpr.br.

Curitiba, ... de..... de 2015.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)
Simone Weinhardt Withers